DOCUMENT RESUME

ED 394 873 SO 025 842

TITLE	Racism and Education: Different Perspectives and Experiences = Le racisme et l'education: Perspectives et experiences diverses.
INSTITUTION	Canadian Teachers' Federation, Ottawa (Ontario).
REPORT NO	ISBN-0-88989-261-X
PUB DATE	Oct 92
NOTE	223p.
AVAILABLE FROM	Canadian Teachers' Federation, 110 Argyle Avenue, Ottawa, Ontario K2P 1B4 Canada.
PUB TYPE	Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.) (120) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Educational Discrimination; *Ethnic Groups; Ethnicity; Foreign Countries; Higher Education; *Indigenous Populations; *Minority Groups; *Race; Racial Attitudes; Racial Bias; Racial Differences; Racial Discrimination; *Racial Relations; *Social Bias
IDENTIFIERS	*Canada

ABSTRACT

These 12 essays provide insights into how racism demoralizes and debilitates the confidence of all Canadians affected in the educational milieu, especially the young. The writers all unmistakably signal the challenge for change and a renewed commitment to justice and equality. Essays include: (1) "There is a Better Canadian Answer" (Patrick Brascoupe Apikan); (2) "Aboriginal Peoples, Racism and Education in Canada: A Few Comments" (Paul Chartrand); (3) "Anti-Racist Education and the Curriculum--A Privileged Perspective" (Nora Dewar Allingham); (4) "Different Perspectives and Experiences: Memories from The Sir Martin Frobisher School" (Alootook Ipellie); (5) "Killing the 'Spirit' through a History of Racial Policies" (Mae Katt); (6) "Combatting Racism and Ethnocentrism in Educational Materials: Problems and Actions Taken in Quebec" (Marie McAndrew); (7) "A Young Person's Perspective" (Jennifer Melting Tallow); (8) "Actors Against Racism (AAR) Forever Together" (Arthur Miki); (9) "Educational Equity for Racial Minorities and the School. The Role of Community Action" (Alok Mukherjee); (10) "Racism in the Name of Education" (Bev Sellars); (11) "Thinking in the Rain" (Beryl Tsang); and (12) "Education: The Black Experience in Nova Scotia" (Robert Upshaw). (EH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 394 873

Racism and Education: Different Perspectives and Experiences

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

D. Dillis

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

SO 025 842

BEST COPY AVAILABLE

Racism and Education: Different Perspectives and Experiences

Canadian Teachers' Federation
110 Argyle Avenue
Ottawa, Ontario
K2P 1B4

October 1992

3

Opinions expressed are those of the authors and do not necessarily reflect CTF policy.

ISBN 0 88989 261 X

FOREWORD

"Racism hurts. There is no doubt about that". These are the words of Paul Chartrand, one of the twelve writers who have shared their views in this collection of essays on "Racism and Education: Different Perspectives and Experiences".

Chartrand's observation is one that any of the other eleven writers can relate to, either through personal experience or having been a witness to its occurrence. Painful memories are very evident in the words used to portray the different experiences and perspectives.

While the voices are varied — Aboriginals from the Arctic and other regions of Canada and individuals from various racial groups — a White perspective is heard as well.

The experiences recounted resonate with the emotions of anger and resentment against the injustice suffered which is still being experienced today in schools and society.

Whether it is the frustration, puzzlement and hurt that the young student Jennifer Melting Tallow describes or the bitter disappointment Beryl Tsang encountered when she tried to share her culture at school, we cannot help but realize how the education system has failed to practise equity and justice, irrespective of racial or ethnic background.

To quote Alootook Ipellie "Humanity is not a perfectly-concocted species and it has many faults we sometimes would rather not face. And one of the hardest things humanity can admit to having a fault about is racial prejudice".

It has been noted that, before the educational system can become an advocate for promoting the expectation of Aboriginals, racial and ethnic minorities, its role must be changed. As Alok Mukherjee states: " This battle against racism and discrimination is not one-dimensional. To win it we need allies within the school system and in the society at large."

Despite the setbacks that have occurred, Aboriginals, racial and ethnic minorities have not lost hope in the democratic structure of society and its institutions. They have however, become quite clear and insistent in their determination that changes leading to acceptance and true equity must occur.

"Bigots will always be there", writes Paul Chartrand. "We should not direct our primary attention to them but to the circumstances of power that will rob bigots of their effectiveness".

The writers all unmistakably signal in their essays the challenge for change and to paraphrase Beryl Tsang if a political and social system based on a belief in fairness and justice is not maintained, then citizens will not live according to these values.

The essays all provide insights into how racism demoralizes and debilitates the confidence of all those affected in the educational milieu, especially the young.

The challenge for us as educators is, as Nora Dewar Allingham observes, "if our students don't all know who they are, if they don't see themselves at the centre, if they don't all have an equal share of the power and the privilege, we will never have a world in which racism is unthinkable".

That is our challenge. The essays will move and disturb you. That is their purpose. How you and I respond will be a measure of our commitment to justice and equality.

Joe Breen
Chairperson
CTF Ad Hoc Committee on Aboriginal Education

TABLE OF CONTENTS

THERE IS A BETTER CANADIAN ANSWER 1- 6
Patrick Brascoupé Apikan

ABORIGINAL PEOPLES, RACISM AND EDUCATION IN CANADA: A FEW COMMENTS 7- 14
Paul Chartrand

ANTI-RACIST EDUCATION AND THE CURRICULUM — A PRIVILEGED PERSPECTIVE 15- 29
Nora Dewar Allingham

DIFFERENT PERSPECTIVES AND EXPERIENCES: MEMORIES FROM THE SIR MARTIN FROBISHER SCHOOL 31- 40
Alootook Ipellie

KILLING THE "SPIRIT" THROUGH A HISTORY OF RACIAL POLICIES 41- 48
Mae Katt

COMBATTING RACISM AND ETHNOCENTRISM IN EDUCATIONAL MATERIALS: PROBLEMS AND ACTIONS TAKEN IN QUEBEC 49- 60
Marie Mc Andrew

A YOUNG PERSON'S PERSPECTIVE 61- 64
Jennifer Melting Tallow

ACTORS AGAINST RACISM (A.A.R.) FOREVER TOGETHER 65- 72
Arthur Miki

EDUCATIONAL EQUITY FOR RACIAL MINORITIES AND THE SCHOOL. THE ROLE OF COMMUNITY ACTION 73- 81
Alok Mukherjee

RACISM IN THE NAME OF EDUCATION 83- 91
Bev Sellars

THINKING IN THE RAIN 93-101
Beryl Tsang

EDUCATION: THE BLACK EXPERIENCE IN NOVA SCOTIA . 103-108
Robert Upshaw

THERE IS A BETTER CANADIAN ANSWER

Pat Brascoupé Apikan

Like so many Christmas seasons before, the train came to a stop in the middle of the night. It was pitch black, but the conductor's light searched the railroad siding. The warm air brakes struck the freezing air — below minus 50 celsius — and caused a mist to swirl around the train. Just then appeared three scared faces — a Cree mother and father and a child of six. The little girl was on her way hundreds of miles south to an Indian student residence and a provincial school.

It crossed my mind then, just as it does now: this is bad, really bad. There I was, witnessing part of a long history that sees small children attending provincial and federal schools among strangers who have absolutely no idea of who these children are or what it is like to live in the northern parts of Canada's provinces, or in communities with no schools to teach their children — waiting hopefully for a few classrooms, so at least one generation could stay home a little longer. This little girl would be part of a school system that cared little, if anything, about what her family did for a living or what her prospects were. I knew that her chances of finishing high school were less than one in ten, compared to nine in ten for other children. It was not and still is not just the geographic distance between home and school — it is the spiritual and emotional distance that must be bridged.

The history of first peoples' education in Canadian schools is a pathetic one. Much of this is rooted in beliefs and motives too racist to mention, a damaging history that somehow has survived in practice today. How can one people treat another with so little regard or compassion? When will an Indian child mean more than the per capita funding that the school system receives for each enrolment? This helps pay for new classrooms or a new gym, but yet, at the first sign of "poor behaviour", a teacher or principal will want the local administrator to "send her back where she came from." The administrator may or may not choose to protect the child, and may or may not offer an environment which makes the best of a poor situation. Either way, few, if any personnel were penalized or rewarded for such efforts, except by the parents living far away. Somehow, the establishment did not care about the quality of service provided to these students. Holding onto the "best ones" became the true, but unwritten objective.

Sure, Canadian education may have matured. Perhaps it is not as racist. But nothing is gained if the debate — the national dialogue — revolves around whether one school is less or more racist than another. Schools are still racist to many parents.

The feeling of never belonging — always the interloper — is still prevalent for far too many Indian students and their parents. We have more students finishing high school than ever before, but this is no measure of

racism. It doesn't mean that schools are less racist, nor does it mean that schools have started to educate all students and parents about the great contributions made by first peoples to the evolution of North America. Higher retention rates do not mean the history books have been rewritten to reflect the history of the Inuit, Metis and Indian nations and their societies — history that would convey a more balanced story of the Americas and settlement, first by Europeans and then by other nationalities — history that would tell how Indians were stripped of their nationality just because they obtained a university degree.

It is a sad commentary on the Canadian education system that so little has been invested in new curriculum and texts to render a balanced and thoughtful accounting of the first peoples' cultures and civilizations. Education could have been helpful to reduce some the worst stereotypes and worst depictions of first peoples.

Too often the only investment has been from the scarce resources dedicated to Indian and Inuit education from the federal government. Scarce resources which flow from Canadian treaty obligations reached because of the willingness of first peoples to share their land and resources with newcomers. It is a shame that provincial, private, university, and volunteer resources cannot be reprofiled to correct history and false stereotypes in education. Resources are desperately needed for more classrooms and quality teachers in Indian, Metis and Inuit communities. Every cent counts.

School systems should have a duty to teach the truth. A more truthful education system and education can set the climate for friendlier relations between Indian, Metis and Inuit children and the institution they must confront. After decades of encounters with this system, the aboriginal world should now be able to expect this truth — at a bare minimum. We, on the other hand, have learned much of the truth about the newcomers, at great human expense and loss. There is no doubt about this fact.

It is difficult to predict whether the existing Canadian education system can teach the truth about first peoples. This is not a condemnation of its capacity, but a simple observation of its true and sincere desire, given the school system's priorities and direction as an institution of the province, and the economic and public interests it serves. It is even more difficult to gauge whether this teaching has begun in earnest and to determine the pace of its advancement — five hundred years, to the year, after Christopher Columbus.

All too often, it seems the facts and achievements of first people civilizations are not significant enough even to be used in a Trivial Pursuit game. We are just too irrelevant. And equally revealing, it seems to some authorities that we have very little to offer the future. We would not agree that our sense of democracy and government, our scientific and ecological

achievements, our medicines, or our spirituality — to name a few — are not significant, or will not make a difference to the future betterment of the continent.

Our children have noticed that Canadians have only recently noticed our presence — the presence of one million people growing faster than the rest of Canada. Our kids quickly saw how much we were talked about on the news and in the school halls, buses, and cafeteria if we acted forcefully like Elijah Harper or the Mohawk people of Kanesatake and Kahnawake. They have learned a lesson about different ways to defend rights and interests — whether they are constitutional or land rights and interests.

It is clear that we must find workable and immediate alternatives to violence and fear across the nation. It must be replaced by peace, respect, and genuine action to build a new relationship between our peoples. Otherwise, more incidents and extreme forms of racism will surely follow.

We must be wise enough to take responsibility for the existence of racism in the education system. Most considerate and reasonable people believe this. We must also take responsibility for its elimination — sooner rather than later. There is no generation of people more equipped to do so — and there is a window of opportunity to act.

It would be unwise to leave all the answers to a future generation, especially with great answers within the reach of Canadians and first peoples; answers that have eluded previous generations of Canadians, their governments, and their institutions of learning.

Residential schools and boarding home programs were no answers to the education of our young children. And while the residential schools — run first by the churches and later by the federal authorities — are virtually gone the way of the buffalo, the tragic consequences live on in the hearts and minds of thousands of Indian and Inuit people. An answer to heal these people has yet to materialize. As one non-Aboriginal professor recently wrote, perhaps an answer to the pain of first peoples' arising from residential schools would have come by now, if these people were white people. He was comparing the response to residential schools against the efforts of governments to address the pain of abused children in church-run foster homes.

One of the most promising answers — and some suggest perhaps the only one — is the re-emergence of Aboriginal government on par with the other two orders of government: the provinces and Ottawa. Aboriginal laws to accelerate the evolution of Aboriginal school systems in every part of the country could do what no Canadian education system has been able to do, even with the willingness of some school boards or provincial governments.

Among other things, it could build in the cultural underpinning of our societies — the teachings of the old ones — the skills and know-how to survive in our world and the worlds of people from around the globe. Valid aboriginal law would need no other sanction than from the people it is designed to help. We would no longer need the Minister of Indian Affairs' approval, nor would aboriginal law be subject to the discretion of the federal Cabinet, as is now the case for the simplest of bylaws from dog-catching to beekeeping.

Aboriginal laws would take precedence over provincial and federal laws, and would be enacted at a regional or community level to address the very real differences in and between aboriginal communities.

There is no one model of aboriginal education. Indeed, about five years ago, a small northern pueblo in New Mexico, Tesuque Pueblo, was recognized as having one of the ten best school systems in the United States. Their representatives were asked to tour places in the United States and Canada, and one of the key messages they brought was "do not copy us". They knew success would not come from one model, but from a school system tied to the very different needs and circumstances of the communities and children and parents it will serve. They also knew that aboriginal governments would need to protect the evolution of their school systems from outside intrusion and manipulation, so that the aboriginal school system would be given a chance to succeed over time. In fact, aboriginal law would not be intrusive either, but would merely protect the parents, teachers and children from interference. Another order of governance — the family, especially women — would control and administer the learning system. While such an approach may not always be taken by aboriginal communities, it serves as an example of the distinction between aboriginal law and western law.

These aboriginal school systems would take shape both inside and outside Indian reserves and Metis and Inuit settlements. It is a fact that the vast majority of children do not go to reserve schools and never have. These schools over time would extend their services and programs to non-Aboriginal children should their parents choose to have their children educated in these institutions. These schools would not segregate children — they would be open to all children who wanted to learn a different way, and learn different things about the Americas and where they are heading. Aboriginal survival schools, spiritual and cultural learning centres that also teach the basics, would still be needed and these are growing phenomena in the inner cities and some reserves.

No longer will parents and grandparents feel threatened to teach their children their own language for fear of the child's punishment or ridicule. No longer will parents and grandparents be questioned about the smell of sweetgrass on their children. No longer will teachers, counsellors, principals and

school superintendents look the other way when teenagers gang up on an Indian boy just because he asked a white girl out on a date. The list goes on.

It may be too late for the current education system to overhaul itself, even if it could do so. This is not for me to judge, it is for others — whether parents, teachers, administrators, or provincial governments. Most importantly and practically speaking, one must look at future education priorities and opportunities to allow all of our children to succeed.

Part of this question is a matter of simple arithmetic. With limited resources, what is the best and surest way to eliminate racism against Aboriginal children? Should a new generation of Aboriginal school systems emerge from Aboriginal values and knowledge blended with evolving education standards, or should the current school systems be reformed? Can both be done, or are we fooling ourselves?

If Canada can legitimately make space for French and English school boards, Protestant, Roman Catholic, and Jewish schools, private and public schools, alternative and special schools, can it do the same for Aboriginal children, parents and communities? Many believe Canada is the one civilization that can embrace the first peoples of the Americas like no other nation in the new world. The schools are a great place to start.

Another promising hope lies in the national reconciliation initiative announced last year by the Royal Commission on Aboriginal Peoples which is now travelling all over Canada to hear from Aboriginal and non-Aboriginal people alike. This is the first such Commission in the tumultuous history of Canada. It is charged with a mandate to examine and provide solutions on a variety of Aboriginal issues — not the least of which are educational issues.

The depth and breadth of despair about racism in the education system is a point made over and over again by Aboriginal people in their submissions and testimony to the Royal Commission. It is the hope of Aboriginal parents and their leaders that this Commission will do something constructive and purposeful with their testimony. Its predecessors were deaf to them. The ideas of the Canadian Teachers' Federation would also be a welcome contribution.

The evil called racism exists in many forms and comes out in many ways in the education system which is not immune to it. The belief in an inherent superiority and the right to dominate is far too pervasive and must be challenged in small and big ways. This essay does not pretend to speak to all of them. But we should all consider another great source of hope to help us with racism — our wisdomkeepers, the elders.

There is a Better Canadian Answer

The thoughts of Onondaga Clan Mother Audrey Shenandoah merits everyone's deepest consideration and reflection. She said: "We have much to learn from the incredible knowledge of our ancestors which was gained long before reading and writing came about. From time immemorial every bit of their intelligence and senses were used. Humans knew and felt relationship to all that lived and moved. Somehow that relationship must be regained. We are faced with crucial times. Changes need to be made beginning now, for our life-support system is being severely abused and mismanaged."

So, what and how do we teach our children? And do the answers tell us something about the basic foundation and values of our societies?

Most certainly, the answers will reflect our seriousness about confronting racism against first peoples. A tiny, bureaucratic plan of action will never work — it never has before. If this is hard to accept, for whatever reason, look into the facts about Aboriginal school life and what Aboriginal children and parents are asked to tolerate. Look at other failed experiments if you are not convinced.

We should be confident in finding a Canadian solution to a Canadian problem. If anything else, Aboriginal people see no strong or supportable evidence to suggest we can import solutions — whether they are social or economic ones or solutions to Aboriginal and treaty rights. It has to be a homegrown solution.

We must be confident we can find and implement a better Canadian solution to racism towards first peoples. It is a disease in our society — unlike anywhere else — that is just as different as our histories, just as different as the people in authority, and just as different as our will to take action and do the right thing in the face of adversity.

SHORT BIOGRAPHY

Pat Brascoupé Apikan

Pat Brascoupé Apikan is a parent, community volunteer and businessman. He is a Mohawk-Algonquin who has worked in the field of education and with the federal public service, the Assembly of First Nations, and the Native Council of Canada. He was born and raised on the Tuscarora Indian Reserve and is a member of an Algonquin community in the River Desert Territory of Western Quebec.

ABORIGINAL PEOPLES, RACISM AND EDUCATION IN CANADA: A FEW COMMENTS.

Paul Chartrand

Racism is a word that is used by many people in our time, probably with many different ideas in mind. I am particularly attracted to an idea that was presented by a participant at a conference I attended some time ago in Winnipeg: racism is always present in a situation where there is an imbalance of power which permits the "racist" behaviour to have effect. The racist comments of a White, Anglo-Saxon child in a schoolyard in Winnipeg, if directed at a young Cree, are liable to have effect because the Cree are vulnerable to the power of non-Aboriginal people in Winnipeg. That is, the Cree yield relatively little clout in the economic, social, and political life of the Winnipeg community. On the other hand, the racist taunts of a young Cree directed against non-Aboriginal schoolyard acquaintances in a Winnipeg suburb are hardly likely to have a similar impact on the White Anglo-Saxon recipient. Racism only matters if it has the power to hurt. The individual coward is able to rely on the power of the group to assert personal dominance over another.

The institutions of society also reflect the imbalance of power between groups. In Canada, many have chosen to use the term "racism" to describe relations between Aboriginal peoples and the others in Canada and we are probably stuck with the term now in the general language. I will seek to explain later on why the adoption of a "racist" approach to the definition of Aboriginal peoples is absolutely unacceptable in Canada. For the moment, it is sufficient to state that which is obvious from the statistics gleaned by government agencies: Aboriginal peoples have not shared, and do not now share equitably in the power, the health and the wealth of this country. From the ancient societies of this continent, Aboriginal peoples have been turned into strangers in a strange land — ruled by the hand of strangers.

Racism hurts. There is no doubt about that. There are many individuals in Canada who walk around every day and carry their badge of identification in the colour of their bodies, like a miner's lamp, which identifies them as an individual who is part of the group that every bigot is invited to assail.

In spite of the fears of academics about loose language usage, it is nevertheless important to be vigilant against the exercise of power directed against particular "racial" groups. To prolong the literary reference to miners, a country's treatment of less powerful groups acts as the old miner's canary, alerting the country to the poisonous air that permeates the public mind and public institutions and endangers the basic workings of a fair and equitable political system.

But a preoccupation with "racism" ought not be an excuse to keep Aboriginal people in an inferior position, depicting them as hapless victims of predatory racists who require the condescending attention of well-intentioned free thinkers. If "racism" indicates the existence of an unworkable and undesirable power imbalance, then the solution is to work on redressing the power imbalance. Confident individuals, who feel secure in their personal and community environment, and who know their community matters in the affairs of the country, will not be deflected in the pursuit of happiness by the taunts of bigots. Bigots will always be there. We should not direct our primary attention to them, but to the circumstances of power that will rob bigots of their effectiveness.

The Canadian system of education has a lot to do with making or breaking the confident individual — in this case, the Aboriginal person who is secure in her personal and community environment, and who knows that her community matters in the affairs of Canada. The education system has to do with the portrayal of Aboriginal peoples in the past and in the present. The education system has to do with the promotion or discouragement of language study and usage. The education system, too, reflects the distribution of political power in this country and the position that is held by Aboriginal peoples. A systematic examination of the function of the Canadian education system would reveal many other critical intersections in the relations between Aboriginal peoples and others in Canada; but history, language, and political power are the issues I have chosen to address in this brief discussion.

History

The nature of the relations between Canada and the Aboriginal peoples has been explained as "internal colonialism." The loss of power on the part of Aboriginal peoples was manifested mainly through the dispossession of their homelands as the Canadian state advanced into their territories. European settlement expanded from east to west, and with it went the great dispossession of the people whose economy had to be destroyed, and who had to move aside to make way for the newcomers. In some cases, but not in all cases, treaties were entered into, purporting to establish a legal basis for the surrender of Aboriginal homelands. When the power of the local people mattered, these treaties were often general agreements of friendship and military co-operation, but as the power of the settlers increased proportionally, the treaties became more like legalized land grabs. The cession of land, for example, characterized the essence of the most recently signed treaties in the western portions of the country.

It has been stated that one of the features of a colonizing system is that it denies a history to the people it dominates. It is easier to assert

power over others if they are made to feel they have no identity, they have no past, or at least no past that matters. Regrettably, there is much in the way the Canadian education system treats history that supports the notion that the past of the many Aboriginal peoples does not matter. The story of the Aboriginal peoples themselves has largely not been told in the classrooms of Canada. That is especially apparent in the case of the peoples without a written tradition, whose story is available mainly in the voices of the people themselves. What is being done to provide the oral history of the people in Canadian schools?

On the one hand, the uniqueness of local peoples needs to be emphasized. On the other hand, the schools need to emphasize, by comparative studies, the ways in which all peoples are the same, share a common humanity, and respond in the same way to similar circumstances. The latter is especially important in dispelling the notion of uniqueness or strangeness that often translates into "racism". I recall reading a textbook about the Metis people when I was in elementary school. I read that all the Metis were now living in a particular community and were all engaged in driving trucks, with the same gay abandon with which they formerly hunted the buffalo.

I have heard many other horror stories concerning the casual condemnation of an entire people by bigoted teachers, choosing to characterize a people by the behaviour of individuals who exhibit the characteristics common to all those who share the fate of the dispossessed.

Social scientists have explained the effects upon individuals of dispossession and forced removal from homes (and Canadian history is full of forced removals of Aboriginal people). In such circumstances, people without power or control over their lives turn violence inward to themselves, to family, and community. The effects of dispossession are not pretty, if examined too closely, but they exist and they are the same for people around the world.

The recognition of basic human rights by the international community indicates a general appreciation of the fact that the exercise of state power must be constrained to prevent misery and dehumanization of individuals. People who are torn from their traditional homelands and forced to live in state compounds under the strict supervision of state landlords will react the same way, whether they be located in Australia, South or North America, or Europe. A curriculum which fosters an appreciation of the common humanity of all people would be significant in combatting notions which feed policies of state terrorism and dispossession.

When traditional histories have distorted the facts, it is not easy for a public curriculum to deal with the needed changes. Curriculum changes must be done with professional care. It is easy to fall prey to accusations of creating new histories to suit current political purposes, and of tampering with the truth. The truth, of course, belongs to no one individual or group exclusively, and it is probably useful to regard it as a goal rather than an end to be reached. How much history is taught as doctrine?

Let me recount an example of a public reaction to an attempt to rewrite Metis history. In a particular prairie province some years ago, a local school division attempted to introduce a new perspective on the well-known historical characters, Louis Riel and John A. Macdonald. What was the reaction of the local press? A headline screamed, "Riel upgraded " and the article went on to describe how Macdonald acquired a new reputation as a man of less than sober habits. Those who have the responsibility to change the curriculum need to be sensitive to such potential reactions. It does little good to substitute one hero or one villain for another.

Teaching history well requires more than the creation of good curriculum materials. These materials must be made generally available in the classrooms. It does little good to have a special branch of the system develop materials if nothing is done to introduce them systematically into the classrooms.

The right decisions have to be made by those who decide what gets taught. If that power resides with provincial curriculum authorities, then it is they who must be moved to improve the existing materials. And I suppose that good learning, resulting from good teaching, can only occur if there is a good teacher, one who is not only well informed about the material but also committed to the eternal task of searching for the truth in the relating of history. These are real challenges to the existing system that go beyond the teaching of history as it involves Aboriginal peoples. Improvements that would portray better the Aboriginal peoples in Canadian history depend on changes that would benefit the education system generally. Perhaps that is a problem. Change required to improve the historical portrayal of Aboriginal peoples, because it is change, encounters resistance from existing institutions, and from individuals who perceive their interests as bound up with the existing system. This dilemma will be considered later in the discussion about redirecting power.

Language

There is no doubt that the value of language, for individuals and for communities, is of deep significance. Language expresses the essence of a particular culture; it transmits culture from one generation to another.

Language expresses the soul of a culture, from stories told by the grandmother to the child on her knee, to humour, that cathartic agent which lightens the burden of life. One's language immediately identifies one as a member of a particular community, and thus either brands one as an undesirable or as a kindred spirit. Language has the potential to assist in the promotion of individual and group pride, security and confidence, but it also is necessary to conduct the everyday affairs of life. If all this is true, then the significance of language in the schools will be readily apparent in the case of Aboriginal peoples in Canada.

One of the first matters to be recognized about Aboriginal languages is that they are dying in Canada. If an Aboriginal language dies, it dies absolutely. Unlike immigrants to this land, who can get spiritual consolation from knowing their language, though locally gone, survives elsewhere, Aboriginal peoples can only say goodbye to their cultural legacy when, with a particular generation, their language goes. Government studies have shown that only three Aboriginal languages can be expected to survive into the twentieth century.

I think this situation requires some consideration about the retention and promotion of languages, in the schools and elsewhere. Goals must be set, and the education system will have to respond appropriately. Is a particular Aboriginal language to be retained for the purpose of everyday communication, in a case where there is the requisite critical mass of fluent speakers, or, on the other hand, is there another goal, perhaps a goal having to do with the promotion of culture, whether by the use of ritual or otherwise? The use of the Latin language for religious purposes by the Catholic Church centuries after its disappearance as a language of everyday discourse is an example of such a ritualistic purpose.

Changing circumstances of everyday life require that hard choices be made about language usage. I recall growing up in a small community where the language of the school yard was a particular Metis dialect; it reflected the language used generally in the homes of the community. Changes came. School boundaries were altered. A regional high school was built; students were bussed in from neighbouring communities. Those students from the busses included some who did not speak the local language. In time, school yard behavioural patterns changed. To talk to new school yard friends, one had to make a shift in language usage. Pretty soon, the local language had given way to English, the language of the newcomers.

There are many reasons that can be called "practical" for using a language other than one's own, including the desire to make oneself understood by friends, and the not so happy desire to avoid being labelled as

a member of a group of undesirables. So long as "racism" persists in labelling individuals by means of characteristics such as language as well as by physical appearance, Aboriginal languages will have to battle to play a role in defining the future cultural legacy of Canada.

Political Power

The prospects for success in the battle for the survival of languages, and indeed, the survival of the personal and collective identities of the Aboriginal people in Canada, depend on a redistribution of political power. Peoples and cultures without power can not survive in the face of attacks by other peoples and cultures.

The education system reflects in some aspects the imbalance of power that permits racism to hurt; that permits racism to have the kind of effect reasonably-minded Canadians ought to be concerned about. One indicator is the lack of respect the education system displays in its failure to treat Aboriginal issues equally in a curriculum. But it also shows a lack of respect in its own general acceptance of ignorance about Aboriginal peoples. The education system can get away with ignoring Aboriginal issues because it reflects society's attitude that Aboriginal people don't matter.

Diverse Aboriginal cultures and peoples are often depicted as one homogeneous whole, perhaps under the generic misnomer "Indians", born of the mistake of Columbus. This is why the notion of "race" is particularly inappropriate as a reference to the Aboriginal peoples in Canada. If a "people" is a historically and culturally distinct society that expresses its political commitment to its own survival and maintenance, then there are quite a few Aboriginal peoples in Canada. If "race" is a vague notion that focuses essentially on the perception of outsiders concerning the identity of the members of a group, and particularly if "race" has a close connection to biological make-up, then it becomes clear that "race" is a particularly inappropriate way to group Aboriginal peoples. Even the Canadian federal government, in its crafting of the Indian Act, never assumed that identity as a legislated "Indian" was to be determined by biological factors alone. Spouses of any "racial" background, by way of example, were always absorbed into the Indian Act membership, in order to pursue the goal of keeping nuclear families together.

Not only are Aboriginal people made to suffer the impact of being labelled by outsiders, but the outsiders' labels are used inaccurately in the education system. This does not occur when people have power to insist on proper treatment. Often I have seen school forms which enquire about "treaty" Indians where the obvious intention is to enquire, not about treaties, but about status under the Indian Act. And in a system that uses inaccurate

labels, it is not surprising to find that the particular labels used to designate Aboriginal groups often are not capitalized, in defiance of the English system's own convention that was designed to indicate respect. If "Aboriginal" is used as a reference to certain, self-identifying people in Canada, the usual convention requires capitalization. No one thought of not capitalizing the misnomer "Indian" which the term "Aboriginal" is now coming to replace.

The institutions of education in this country are being tested in their capacity to respond appropriately to the shifting balance of power between Aboriginal peoples and the rest of Canadian society. Can universities today offer the kind of education Aboriginal people need? If the present institutions are perceived to be irrelevant, will they be replaced? The time must come when educational resources are shared co-operatively for the common good of all. Existing institutions are not offering this co-operation with open hands. I once heard a bureaucrat within a particular system respond to proposals for change with the cynical comment that in his system, the "short term" was fifteen years. This man was being serious, and persons of good will may be inclined to despair in the face of such recalcitrance. When Aboriginal parents and politicians are deciding questions about educational reform, often they are deciding how much of their cultural legacy they are willing to concede to the hands of strangers. Education is critically important for transmitting culture, and the role of strangers must necessarily be evaluated differently from the role of one's own cultural peers.

There are many and different kinds of competing interests in the environment in which Aboriginal people wish to make changes in the education system. Among them are the interests of unions, including teachers' unions, which are not always compatible with goals of employment equity or affirmative action.

The Constitution of Canada now recognizes and protects the aboriginal and treaty rights of the Aboriginal peoples of Canada. At the time of writing, moves are under way to entrench further provisions related to Aboriginal rights, including a right to self-government. Certain education rights have always been recognized in the Constitution for English- and French-speaking groups, and new ones were added in 1982 at the time the Aboriginal rights were put in. The courts are now interpreting all these rights, with significant results in restructuring educational institutions. The establishment of separate school boards funded by the public purse is an example. In time, the emerging new order of Aboriginal rights and institutions will almost certainly result in significant changes for educational institutions in Canada. At long last the country is beginning to discover that Aboriginal peoples are peoples and as such, as equally entitled as all distinct peoples to pursue their group's destiny and affirm their group identity.

Conclusion

The fight against racism is a fight for a better society. It would be frightening to believe that the system of education should not be involved. If racism of the kind that matters is rendered largely ineffective against confident individuals who are secure in their personal and community environment, and who know their community matters, the education system must help destroy the environments in which racism thrives. This is the role of the education system in the fight for a better society.

The effects of racism, once they are recognized, suggest that co-operation and accommodation ought to be sought, that they can be found in the discovery of a common humanity. That should not be too hard to do in this age of the shrinking planet and the growing interdependence of all peoples, whether distinguished by artificial political boundaries or by artificial notions of "race."

SHORT BIOGRAPHY

Paul L.A.H. Chartrand

Paul L.A.H. Chartrand, Teacher Certificate B.A. LL.B. (Hons.) LL.M. is a Metis from Manitoba and professor in the department of Native Studies at the University of Manitoba. He is currently a commissioner with the Royal Commission on Aboriginal Peoples.

ANTI-RACIST EDUCATION AND THE CURRICULUM — A PRIVILEGED PERSPECTIVE

Nora Dewar Allingham

City Adult Learning Centre

(From a keynote address to Wards 10 and 11, Toronto Board of Education) **January 31, 1992**

Although the term "anti-racist" is the current — if not original — buzz-word of governmental and educational organizations, it has already been misappropriated in some quarters, and is casually used to apply to new directives and policy as well as curriculum development which simply, if reluctantly, acknowledges the multicultural fact of Canada. It is a term, however, which implies a great deal more than lip-service to a multicultural, multiracial community.

The commitment to the practice of equity and anti-discriminatory education is not new to some educators. Those of us who have been attempting to develop anti-racist, anti-discriminatory programs and practices over the past decade or so, however, know that the struggle for equity is only beginning. The racism which is embedded in our educational systems continues to poison the lives and learning experiences of all our students. In spite of the years of work on equity in curriculum, in developing criteria for text selection, in bias analysis in learning materials, in pressing for equitable access to and anti-racist training in Faculties of Education, in demanding employment equity policies and community participation in education, of developing reading lists, book reviews, and curriculum units, there remains an enormous task. Too many of our students suffer as a result of the assumption that our traditional Canadian systems are good for everybody. In many ways, they are not good for anybody. How can an education be good for anyone if it teaches, implicitly and explicitly, that one culture, one religion and one colour deserve the most and the best? Our task is to create an educational system which will not have to be "anti-racist" because racism will be unthinkable.

Apparent Contradictions

I am a product, as the majority of teachers in Ontario are, of a White, middle-class family; White, middle-class neighbourhoods; a White middle-class education and a White middle-class profession, so how could I be anything but racist? Everything I learned, saw, heard and absorbed taught me racism. I am learning not to be racist, and it will take me the rest of my life.

For example, the knee-jerk nervousness about a group of young Black men on the street corner, the assumption that my South Asian students are

going into engineering, medicine or business but never English or music, the attitude that my Native students will always need extra attention and help, the irritation at the decibel level of my Italian neighbours' backyard family discussions — they are all still with me.

Do you know how embarrassing it is to refer to people's attachment to certain ideas as a "sacred cow" — when you are talking to a Hindu colleague? Or how red my face was when, in a course on Native Studies I referred to an angry participant as being "on the warpath"? I am regarded as having a fairly good analysis of bias, and of various manifestations of racism, and as having been willing to challenge racism where I see it and hear it. Where do these things come from? Well, from a learned dismissal of unfamiliar religions as superstitions; from the formal teaching I had that Native People were warlike and savage and the informal learning that they were unreliable and lazy; and from the expectation that all my neighbours will live the polite, quiet, obsessively private lives that I learned was appropriate to middle-class neighbourhoods.

My parents' generation saw nothing wrong with calling Brazil Nuts "Nigger Toes" or teaching us "Eeny Meeny Miny Moe ..." and referring to us as "wild Indians". I don't do that, but I'm not sure I'm that far ahead — just trying. I grew up in Northern Ontario — close to Native communities and in school with Franco-Ontarians in a time when to be poor and Native was obviously a result of Divine judgment and to be Catholic — let alone a French-speaking Catholic — was to be a papist heathen, probably ignorant of both birth control and hygiene. I was well into my teens before I laid eyes on either a South Asian or a person of African ancestry. (There **was** a Chinese restaurant in town.) I know I am a "recovering racist". I don't want the children in my family and in the families of my friends and neighbours and colleagues and students to have to unlearn everything that I am trying to unlearn now. The process is too painful for everyone.

White Privilege

Peggy McIntosh in her article "White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack" argues that we, as members of the dominant White culture, male or female, have certain privileges conferred upon us and certain advantages that go with our skin colour that have nothing to do with merit, ability or any other kind of virtue. We do not even know these privileges exist, because, after all, our lives are the norm, and the culturally invisible environment in which we function is never identified as White; it's other people who are identified by race, not us. Some of the privileges that she has identified are:

- I can, if I wish, arrange to be in the company of people of my race most of the time.

- I can turn on the television or open to the front page of the newspaper and see people of my race widely represented.
- When I am told about our national heritage or about "civilization" I am shown that people of my colour made it what it is.
- I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race.
- Whether I use cheques, credit cards or cash, I can count on my skin colour not to work against the appearance of financial reliability.
- I can swear, or dress in secondhand clothes, or not answer letters, without having people attribute these to the bad morals, the poverty or the illiteracy of my race.
- I can speak in public to a powerful male group without putting my race on trial.
- I can do well in a challenging situation without being called a credit to my race.
- I am never asked to speak for all members of my racial group.
- If a traffic cop pulls me over ... I can be sure I haven't been singled out because of my race.
- I can take a job with an (equal opportunity) employer without having co-workers on the job suspect it was because of my race.
- I can choose ... bandages in flesh colour and have them more or less match my skin.

The point she is making is that the privilege of being White gives us unearned power, ease of life, and dominance over others. We do not deserve this power. It means that there are others who don't have it, and that somehow "they" don't deserve it. We do, in this society, after all, believe in merit, so if "they" are disempowered, poor or victimized, it must be because "they" deserve to be. It's called blaming the victim. I doubt that most of us would be willing to give up the power we have in order to help achieve a more equitable society. But how can we live honest lives as White people or as any people if there are those enormous gaps in our knowledge and experience which allow us to assume an undeserved superiority because of the pigmentation in our skin or the shape of our eyes?

These privileges suggest apparent contradictions in the location of White people in anti-racist work, as we, in fact, are the apparent beneficiaries of a racist society. We participate in the power and privilege that all members of the dominant group have. Even as a woman, I have a stake in the power of the White society — I have less than White men, but more than both men and women of colour. If I work to maintain the power of the dominant White group, I can continue to participate in the privilege that power confers. If I work to empower others, I am unlikely to be a direct recipient of any privilege that they may gain. I will, however, be a member

of a society for which I feel less shame and anger and in which I may be able to participate more equally and more richly. I fear a social order which diminishes groups and individuals — I am equally diminished. I fear the loss of the best minds and hearts of the next generations.

A most significant point about White location in anti-racist work is that it is easier for White people than it is for people of colour to do it. What do I lose if I make the noises, publicly challenge, take the chances? People of colour have so much more to lose than I do. I am not immediately seen as having an axe to grind, and I have learned that being White in this society means I am entitled to speak my mind. At worst I might be seen as a Lady Bountiful or as "ambitious" in certain contexts. To challenge individuals and systems that have oppressed you and your people, that have ignored and demeaned your culture and that have abused your dignity and self-worth and who have never allowed themselves to hear your history and experience is a burden I do not have to bear. I may not leave the responsibility of teaching and learning to those who have already got too much to lose. It is easier for me to challenge, but not easier for me to know the truth of the experience. I must listen to the truth from those who have the lived experience of racism that I will never have. And the truth about racism is that it's everybody's work.

Curriculum: White Environment

How do we define curriculum? Why do we have a course in Black Studies being offered right now by the Equity Studies Centre at the Toronto Board of Education? Why is there a course in Native Studies which continues to be tremendously successful? Why have we developed English courses in Black Fiction, Native Literature, and Women Writers? Why are there so many workshops and conferences on OTHER voices and OTHER perspectives? Why not courses called White Studies or White Male Writers? Because that's all we've ever had and we've never had to define it. The neutral, normal, curriculum is White Studies; the OTHER is something out there on the edges. Our curriculum is monocultural and Eurocentric, and we communicate that it is all we know, and apparently, all we need to know. We are like fish that don't know they are swimming in water — White everything is just there and never questioned. Why would it be?

We learned who the two founding peoples of Canada are. White people. We learned that "refugees" are the people who arrived last week or last year from Somalia or Sri Lanka or Vietnam , but NOT from Scotland after the clearances, NOT from Ireland after the potato famine. They were **settlers**. And White. And Canadian. There are so many issues involved — how we prepare all our students to live in a multicultural, multiracial world; how we honestly present a variety of viewpoints and experiences; how we live

up to our professional expectations as teachers of **everyone** in our classes; how students of colour see or do not see themselves; how we give or do not give all our students power to challenge injustices and inequities everywhere.

Three Approaches

There have been in general three approaches to dealing with curriculum and the problems of inequitable representation.

The first was assimilationist — "they" all must want to be like us (whoever "us" was) and so we'll help turn "them" into good Canadians (whatever Canadian was) and besides, I don't see colour — "they" all look the same to me, and I treat "them" all the same.

The second was multicultural — which has some advantages, and is very agreeable. We acknowledge the cultural specialties of everyone in food, dress, and dance. We learn more about each other. We learn that we do like similar things, but that there are some "interesting" OTHER things that we may not like so much. Like curried goat or kimchee. And maybe we learn that if we keep people cooking and dancing and dressing up, then they won't bother us about being left out of the real issues. We may also, as a well-known educator in this work said, learn why we hate "them", if we select our information carefully enough. I am not knocking multiculturalism — it is necessary and useful and rewarding; it is just not enough.

The third approach, which we are struggling with now, the anti-racist approach, has quite different and quite specific goals. Among these goals are, very simply stated:

- to equalize representation **in the centre** of the curriculum of all our students, their values, their art, their literature, their history, their music;
- to hear their voices **in the centre** telling their stories;
- to challenge the unearned and unmerited overrepresentation of powerful groups;
- to challenge the corrosive and destructive assumption of superiority based on race;
- to give our students the tools of critical analysis and the courage to challenge inequities of all kinds, including systemic racism in schools and in society; and,
- to make racism unthinkable.

This is not an undesirable goal even for primary students. It is not added-on material; it is not a "subject". It is an attitude, a cast of mind, and it must permeate the curriculum. Even our Kindergarten students can and

must learn that prejudice, stereotyping, and discrimination damage everyone. They needn't be given theories or definitions until they are ready, but we can use stories, poems, music, pictures and their own experiences to openly confront unfairness and ignorance. Infusion of anti-racist learning can and must take place wherever possible. As Enid Lee says, it is just good education. I recently heard the story of a young Black child in a friend's class. When asked why she wanted to be a nurse's aide instead of a nurse, she answered, "I'm Black, you know. Black people can't be nurses." Maybe if someone had helped her question and challenge the images she had seen and the messages she had received all her life, she would have wanted to be a doctor — or even a teacher!

By the time students arrive in school many of these images and expectations have become firmly part of their vision of the world and themselves. Why are there almost no students of colour in French Immersion or in the Enriched programs? You and I didn't openly deny them entrance, but somewhere along the line, they and their parents learned that those programs were not for them, just as the little girl learned that Black people weren't nurses. What we also didn't do was identify these students of colour as appropriate for these courses. Maybe we didn't explicitly say "no" but we didn't say "yes", either. We didn't do anything to counteract the messages all around them that some things are for the White kids only. The argument that people are "culturally" not disposed to want these programs doesn't wash. Is there any society that does not want the best for its children?

So, if we are going to achieve these goals of making all our students know that everything can be for them — how do we go about developing an anti-racist curriculum?

What is Curriculum?

First of all, we should define what we mean by curriculum: it is not just textbooks, story books, and course outlines. The Ministry definition suggests that curriculum consists of everything in the school environment. Children learn from what surrounds them — not just what the teacher points them to. So the curriculum *is* the text books and the story books and the pictures — and the seating plan and the group work and the posters and the music, the announcements, the prayers and readings, the languages spoken in the school, the food in the cafeteria, the visitors to the classrooms, the reception of parents in the office, the races (or race) of the office staff, the custodial staff, the teachers, the administration, the displays of student work, the school teams and sports played, the clubs, the school logo or emblem, the field trips, the assignments and projects, the facial expressions and body language of everybody, the clothes everybody wears ... it is the whole environment. I would not for a moment suggest that we can control all of this, but

we'd better be aware of it. We can be sure our students are. If we don't start thinking of what the effect of **all** this environment is on **all** our students, we'll never develop the strategies that **will** work.

Good Intentions; Bad Impact

The first thing that we can deal with is the formal material. "Best intentions" are often not enough. About eight years ago, I was appointed Head of English at a collegiate in Toronto. First term, first year there, I find a young Black man, age 15, in my office, alternately weeping and cursing with rage. He is the only Black student in his Grade 9 class, and one of about half a dozen in total in Grade 9 — out of about 420. The novel they are reading is ***To Kill a Mockingbird***, standard fare for Grade 9 across the continent. His mother has told him he doesn't have to read any novel that has "nigger" in it or answer any questions; his teacher has told him he does it or fails; his mother has told him if he fails again he's out of school. The novel is about racism in the southern states in the 1940's and how a White lawyer defends a Black who is accused of raping a White woman. The issue of racism is addressed, and the overt message is very clear. Racism is a Bad Thing and we have a responsibility to look after our oppressed Black brothers. Two things went wrong. The teacher was afraid to deal with the White students who looked at Bobby and giggled whenever the word "nigger" was read aloud — she had never had to deal with racism, and in fact didn't recognize their behaviour as such. The second thing was more subtle. The Black characters are "good" people by White standards — there is a Mammy for the two motherless White children who is a firmly stereotypical Aunt Jemima. She has no family or, apparently, life of her own, and refers to them as "my children". Her whole identity is as a good servant to kindly White people. The falsely accused Black man is also a kindly man who is trying to help the young White woman. Unfortunately, the victim cannot help himself, but must be rescued by a White man. The victim also conveniently dies while trying to escape, leaving no loose ends to be tied up, and leaving the lawyer as a hero. The victim, oddly enough, is also a cripple, and named Tom. The book is well-intentioned and is a good read. But it reinforces all the stereotypes presented in films and books about people of colour. To be good, they are servants or companions of whites. They cannot be threatening, so they are powerless physically. They can never be strong, independent, fully-functioning individuals — unless they are criminals. And where does all this leave Bobby? He read another book, and wrote me and the principal a letter about how painful he found the whole experience.

There are many complex issues around this kind of situation, but what could or should have been done? Having determined the level of discomfort of the English teachers with dealing with racism (in a school which "has no racial problems"), I realized we had to remove the book until we either found

something either to counteract it or helped the teachers find a way to deal with it. The problem concerns selection of material. Just because the book had Black people in it didn't mean it was a good choice. Just because the intention was good didn't mean the impact was good. And just because the students liked to read it didn't mean they could be left to their own devices with it. Not too long ago, I had an interesting discussion with a colleague who couldn't figure out what was wrong with Little Black Sambo — she had really enjoyed it when she was a kid — liked the bright colours Sambo wore. Well, it was about a Black character, wasn't it? She never thought to ask an African-Canadian person for an opinion about the portrayal of Sambo — but she would never have called anyone "Sambo."

Materials

So what do educators do about materials?

Work with your colleagues. Share a reading group where everyone brings a new book to discuss once a month. Build up your own collection. Go to bookstores and libraries. Ask bookstores to order for you. Talk to other people — people of colour. Ask for opinions, for advice. Read reviews — by people of colour (if you can find them). Know what you are looking for, and discuss how to use it with others. Use some materials to raise questions of racism. Don't pretend it isn't there. You know your students, and they know it's there. Your principals are the curriculum leaders in the school and your superintendent is responsible for ensuring that Ministry policy is implemented. Ask for money, if you don't have what you need. They can only say no — but would they dare? Read, read, read and then talk about reading. Think about who is in and who is not in those materials, and what is said and not said about everybody.

For example, Unicef has a useful resource book for Grades 2-8 on literature from Africa, India and South America — great lists of titles and plenty of activities, projects and games, focusing on development education. They also have a book of games from around the world, with illustrations and directions for how to make them. Unicef is bringing out another resource book of Literature from the Caribbean. It will be for Kindergarten to Grade 8, and some of the books are delightful.

There are other material resources — the New Internationalist calendars have wonderful pictures of people around the world. Find posters and pictures that do not provide token representation of people of colour — they are part of the centre of the picture, not just added on.

The Anti-bias Curriculum, an American resource book produced by the National Association for the Education of Young Children, is full of book lists and projects and strategies and great ideas.

The following general guidelines have proved to be useful in discussion about the selection of materials:

1. Use material from within the cultural or racial experience rather than from an external observer or commentator's point of view. Don't perpetuate the practice of White validation of everyone's experience.

2. Balance the selection: for example, the curriculum should neither exclude all White writers, nor focus exclusively on South Asian writers.

3. Ensure that the materials provide a realistic, authentic, non-patronizing and non-exotic account of their subjects.

4. Canadian material should include the history, culture, and experience of immigration and settlement of visible minority communities. This will include the experience of racism in Canada.

5. Ensure that you are familiar enough with the material to be reasonably certain that it does not confirm existing biases against or stereotypes about racial/ethnic groups. Always acquire material which provides a balance to negative portrayals. The interpreter (often the teacher) must be capable of providing a context which will counteract negative portrayals.

6. First Nations people do not see themselves as part of the "Multicultural" community. Identify their work as that of First Nations people, and avoid using the voice of the outsider.

7. The theme or central focus of the material does not necessarily have to do overtly with racism or issues of equity — the work that is done with it can be anti-racist. Choose the material, as always, for age-appropriateness and interest.

8. Ensure that racist, sexist or classist views are identified as such eventually, even though they may be expressed by a person of colour or the "insider" of the culture.

9. The value of the written material you select is reinforced or diminished by the environment in which it is studied. Ensure that posters, illustrations, symbols, assignments and the seating plan reinforce the value you place on anti-racist work.

10. DO NOT provide this material as an add-on, or as supplementary to the core curriculum. It must be legitimized by its position at the centre of the curriculum, along with the conventionally used work. (2)

Bias

Once this material, which will include what has been around for years, has been gathered, we have to check it out to identify bias. And there surely will be bias. It is not the individual piece of material that creates the problems, but it is the overall cumulative impact, the pattern of images, and most significantly, the omissions. Who is in what roles? Who and what are not there? There are good checklists available from The Council of Interracial Books for Children. Use them to direct your reading and thinking. Talk to your colleagues — we don't all see the same things.

The biggest problem is knowing what racism is in the curriculum. The Bias Advisory Council of the Toronto Board of Education reviews and makes recommendations on materials that have been produced by the Board — every piece of new curriculum material must go through the Council review, and we on the Council often disagree among ourselves when it comes to identifying bias and stereotyping. Do not feel that there is something morally wrong with you or others, that you are ethically suspect if you don't identify something that someone else sees. It takes time, training and lots of practice. Try reading groups — three of you read a book, then meet to talk about what might be a problem — or not.

One or two key things — keep the information contemporary and honest — no Native people in feathers and buckskins unless it is a picture of a contemporary powwow. Native people do not wear buckskins today unless it's for their work or as a fashion. No Africans in grass skirts around a big pot, no five Chinese brothers who look like cartoon quintuplets. Watch the language. We know not to use terms like "savage", "primitive" and "inscrutable" when describing people, but why do so many of them still wear "costumes" when we wear clothes, or live in "huts" instead of homes? We still have many Europeans "discovering" territory which was inhabited for thousands of years, and we still have lots of "massacres" instead of victories.

Omission

The biggest bias problem is often what is not there. Our White goldfish bowl makes it hard for us to know what is missing. It's the one-sided view — what's outside the bowl? Why do we teach almost no African history? It's full of great empires and great adventures. Why, when we mention slavery, do we so rarely use the voices of slaves? There are excellent

collections of slave narratives easily available. Why do we not teach the history of resistance to slavery, and the lives of the heroes of that resistance? Why are there no stories from India or Bangladesh? Only our media horror tales of poverty, disease, disaster, and death. The equivalent events in Canada are put in perspective by everything else we know about this country — wealth, physical beauty, our own lives.

Omission perpetuates racism in the most insidious manner. My father is a well-educated man who was a high-school principal in a medium-sized city, chairman and director of various social and charitable institutions, liberal in his views, reasonably well-travelled, curious, well-read, intellectually alive. A few months ago, I gave him Rohinton Mistry's new book about life in India, ***Such a Long Journey***, which won the Governor-General's award. A while ago, I asked if he had finished it. Yes, but he had lent it to a friend, and would get it later. So he liked it? "Great book — didn't know middle-class Indians drove cars. And the fellow in the story had a life a person could relate to — just trying to keep it together long enough to get the kids through school. I never knew Indians lived like that." So what's the message here about what is left out of our education? My father had seen photos that I had taken in India, had read my letters and heard my stories from India, has a son-in-law of Indian background whom he admires and respects, but what he had seen and heard more of were the horror headlines and the contemptuous reporting in western media, as we all have. He had to hear the truth from the voice of someone telling his own story, somehow legitimized by print. There is too much missing, too many perspectives not heard. As they say, the winners get to write the history. Maybe it's time we as White educators heard from the rest of the world.

Infusion means that all voices and images are assumed to be part of the whole. The "somebody else" should not be added on in a gesture to multiculturalism — our students know what is important by who does it, when and where it is done, how much time is spent on it and by the look on our faces when we do it. There are too many invisible people. Tokenism is what is happening in advertising and media — look at the ads for Ralph Lauren and Gucci. See any people of colour? Barely tinted, if any. What are the messages? You only belong if you're White. There are multitudes of stories about kids who want to be White, because then they are at least not invisible any more — and they might have some power. This even takes the form of self-mutilation — trying to be physically what they are not. Look at Michael Jackson. It is mutilation of the mind and spirit when you cannot say that you are happy with what you are in terms of race. We talk about the damage that unrealistic body image does to young women who become bulemic or anorexic. When you hate your colour, you hate yourself. When you are just not there, what happens? A friend of mine, who is a person of colour, told me that he sometimes feels so invisible in this society that after

24 years in Canada when he looks in the mirror, he gets a shock — he expects to see a White face.

Community

Your community is a curriculum resource — studies show that the schools with good community relationships and support are the most admired and most effective schools. Consult with Home and School organizations, listen to parents, ask their advice, use them — they know more than we do about their cultures. Ask them to come in as resource people, but not to talk only about race issues. Don't reinforce stereotypes — bring in a Native lawyer, a Black accountant, a South Asian musician. Find people who are sources of real information. There are few role models in our existing system — provide some this way.

The physical arrangements in a classroom are often interesting. When I go into a high school class and see all the students of colour around the edges and at the back, I see that they are literally marginalized. Somewhere they learned that that is where they belong. And they learned it in our classrooms as much as in the playgrounds and in the community. Keep all the students mixed up and at the centre, have them work in mixed groups, encourage expertise — everybody is an expert on his or her own experience — including the experience of racism.

What languages are heard on the school announcements? If there are lots of ESL kids there, don't be too purist about speaking English. Think of how comforting you would find an announcement in English in a Beijing railway station. Sometimes information is important, sometimes a little verbal hug is more important.

What about special days? The daughter of a friend came home from her Toronto school to say they had had some funny man speaking on the morning announcement and nobody knew why, but he sounded so weird everyone laughed. It was on Martins Day — and the announcer had read from Martin Luther King's "I Have a Dream" speech without the benefit of introduction, explanation or frame of reference. Nobody knew who this funny man was, so the students all laughed. This is racist education.

Do we announce items of community interest? For what communities? For mainstream members only? Talk to all the parents and find out what they want announced. Encourage them to do so. That is part of the curriculum.

We shouldn't have to make a big deal out of Black history or Native writers or Asian culture — it should eventually become a normal part of

what we do. For now, we need special attention paid so that as Rex Nettleford, a Jamaican actor and educator said, "We don't have to join the mainstream, the mainstream just has to get wider."

Don't get trapped by what is supposed to be "the important stuff". Think about who defines it. When I began to change the courses in my English department, I was challenged about when we would do "the important stuff" like Dickens and Shakespeare and Hemingway. The "important stuff" surrounds us. A couple of years ago, there was talk on the media about a crisis in race relations in Canada. A friend of mine who has had long experience in race relations work said, "I have always thought that the race relations crisis in North America had been going on for four hundred years." What could be more "important stuff?"

Don't be distracted by questions about "standards" and "excellence". They are intended to maintain the status quo — about which questions of "standards" are rarely raised.

Why is the First Nations view of what is now called Canadian history so rarely presented? Why not discuss land claims? The events of the summer of 1990 around Oka would have been great information. Why not the impact of the James Bay project? Logging rights? This does not require extra time, just differently distributed time in a social studies or geography class.

Given the stereotypes and racism so prevalent today about Islam and people from the Middle East, why not offer information about Muslim development of mathematical principles, about the magnificent architecture, about 700 years of Muslim domination of Europe — longer than Europeans have been on Turtle Island. This is important information and if time does not permit a full-scale unit of work, drop casual information in here and there in the same way we drop in casual information about White Eurocentric culture. We don't have this information? Talk to someone who does. Read. We're educators, after all.

There is knowledge everywhere: the Dogon knowledge of astronomy — an African tribe who has long had knowledge of our universe that has only recently been developed in the west; First Nations knowledge of companion planting — the three sisters, corn, beans, and squash — a method recently "discovered" by Harrowsmith magazine; Chinese development of explosives — for fun, not for guns; the superb desert palaces of India and North Africa. There is so much that would counteract the negative visions of so-called Third World countries and their peoples.

Why not teach the devastating history of racist colonialism rather than the "heroic" version? As well as the "view from the boat" version of European contact with Turtle Island, shouldn't we hear the view from the beach? History should be the story of movements, of causes and effects, of patterns, not of "heroic" men on adventures of aggression and domination. Our students must learn how to prevent more of the same violence, not to admire heroic brutality.

Many schools are changing their celebrations of winter holidays in order to acknowledge the presence of many cultures and religions in Canada. It is not true that "the Toronto Board of Education Banned Christmas", as some of the media would have it. Winter holiday just became bigger and better and had something for everyone — Chanuka, Divali, Winter Solstice ....

There seems to be so much to do, so little time, so little expertise. We must acknowledge that our own Eurocentric education did not prepare us for this work in this environment. But we have to assume that our own education is continuing and must continue, if we are going to make it possible for our children and our students to participate fully in the world we want for them. About ten years ago I did a survey of OAC — then grade 13 — students to see what the patterns of their reading had been. Less than five percent had been assigned or offered or had suggested to them by a teacher, a book by a woman writer. Three years ago I did a survey to see what they had been reading. Virtually none had read anything by writers of colour, Alice Walker's *The Colour Purple* being the exception in a very few cases. The movie had come out.

Canadian publishing companies refused to publish Marlene Nourbese Phillips' book *Harriet's Daughter* until a British company took it — because the central character is a Black young woman in Toronto, and "nobody" would want to read it. As soon as Britain published it, of course Canada did too. We must push for new material by all voices. I recently read a critic who generously said that we did not need to tell the stories of First Nations people any more, that it was time to allow them to tell their own. Who is "we"? And did we ever **need** to tell other people's stories for them? How benevolent of us to allow "them" their own voices. It is our own inability to see outside that goldfish bowl that prevents us from knowing that both the stories and the people have always been there. We need a radical shift in our perspective on what is good and right and true and appropriate — much of what has been done in curriculum has been good, some has been right, but too much has been both untrue and inappropriate.

We require mentally healthy young people to become leaders of the multicultural, multiracial society we have decided we want. This is not "do-gooder" work, this is survival. If our students don't all know who they

are, if they don't all see themselves at the centre, if they don't all have an equal share of the power and the privilege, we will never have a world in which racism is unthinkable.

SHORT BIOGRAPHY

Nora Dewar Allingham

Nora Dewar Allingham is currently a teacher of English at the City Adult Learning Centre in the Toronto Board of Education. She was Head of English for several years in a Toronto collegiate, but left that position to develop and implement anti-racist training programs for teachers and support staff as well as anti-discrimination curriculum resources. She has developed curriculum units in English and Language Arts for the Toronto Board of Education and for Unicef. For the past ten years or more Nora has planned conferences, delivered workshops on bias, curriculum development and equity issues, and acted as a resource person and consultant in Equity Education. She is a member of a variety of advisory bodies to government and educational organizations on equity issues, in particular, anti-bias education program and practice.

DIFFERENT PERSPECTIVES AND EXPERIENCES: MEMORIES FROM THE SIR MARTIN FROBISHER SCHOOL

Alootook Ipellie

Once upon a time, not so long ago, I was born and brought up in a world that knew no other race but our own, the Inuit race. For this reason, racism in our world was a dead issue that never had a chance to surface as long as we remained independent and lived as semi-nomads on the land. If one had thoughts about an ideal world, the Arctic was the place where one was fortunate to have been born. And as long as we were left alone, we never needed to wash our hands of racism because for us there was no other race in this world.

But history has shown that we were not the only race in this world as our ancestors once thought. So much for having lived in an ideal world without racism, before our people were "discovered" by the so-called explorers from other lands.

I was born in a hunting camp on the north shore of Frobisher Bay in southern Baffin Island. This is the same bay that was named after an English sailor, Martin Frobisher, who penetrated our world during a quest for the Northwest Passage to China in 1576. Historians have since recorded that, at the mouth of the bay, Frobisher and his men landed and climbed a hill for a better view. They thought they saw porpoises or seals at sea, but as the forms drew near, they proved to be men in small skin-covered boats. Before the English could descend the hill, the people landed and cleverly attempted to cut the sailors off from their boat. In written history this is the first clear English-Inuit encounter, but these Inuit were already familiar with Europeans, judging from their initial response to Frobisher, the iron they possessed, and the fact that they later performed acrobatics in the ship's rigging in the manner of sailors.

Friendly contacts were established, but the Inuit soon seized a boat with five sailors aboard. Frobisher was unable to recover either the men or the boat, but he did manage to capture a kayaker whom he hoped to exchange for the sailors. When this proved impossible, the *Gabriel* sailed for England with the Inuk and his kayak aboard. Frobisher's captive made a great impression on the stay-at-home English, but he did not live long.

Before Frobisher left the Baffin Island area, his men went ashore to find objects that would substantiate a claim of discovery. Among the souvenirs was a piece of heavy black stone later judged worthless by several assayers but reported by another assayer to contain small flakes of gold. This led to a polar gold quest the following year. Three ships were sent to Frobisher Bay and miners began digging the ore. Frobisher made every effort to find the sailors captured the previous year and to seize Inuit hostages. In his efforts to capture two Inuit, Frobisher was shot in the buttocks with an

arrow, earning him the dubious distinction of being the first Englishman known to have been wounded by an Inuk.

The above skirmishes and kidnappings illustrate that the first contact between the two races was far from cordial. It also says something about humanity's inability to get along with people of different racial groups without ever fully knowing their cultural background and heritage.

One can imagine what it must have been like for my ancestors to meet men who were total aliens. These aliens from other lands were already familiar with different ethnic groups living in other parts of the world. My ancestors had no such familiarity when they came upon Frobisher and his men. How were they to react but with some trepidation in the back of their minds as these aliens penetrated their private world?

My ancestors must have felt like their world was being invaded. And out of fear of these invaders, they were quick to speculate about the aliens' true intentions on their land. So, the only thing open to them was to use force to defend themselves and attempt to chase away these aliens. For one thing, the Inuit could not understand the aliens' language. (Language has always proven to be an important link between different ethnic groups, allowing them to communicate amongst each other and helping to avoid such violent confrontations.) For another, my ancestors must have previously experienced the kidnapping of loved ones. So it is not surprising that the relationship between my ancestors and the explorers from other lands started out inauspiciously.

Today, the descendants of these aliens from other lands and the present-day Inuit still experience some animosity between them for various reasons, not the least of which is the continuing mistrust that began some 416 years ago when my ancestors first confronted Frobisher and his men.

What is ironic about all this, is that, when the Government of Canada made it mandatory for all Inuit children to go to school, my family, along with other families, was forced to settle in Iqaluit, then called Frobisher Bay, so that the children, including myself, could begin attending a school called **The Sir Martin Frobisher School**.

To me, as an innocent young boy, our school's name was just another name whose origin had no meaning whatsoever. It was only a place we went to in order to learn something new about the outside world and about other cultures. It would be years before I found out the story behind the name of our school. Even then, as a naive young adolescent, I still did not fully understand what Martin Frobisher and his men had done to our ancestors at the time of their first contact. It never occurred to me that there had been clashes between them that had, at times, turned ugly.

There were some good things that happened at the Sir Martin Frobisher School and others that were not so good. In the beginning, most of the students enroled were Inuit children who had just entered a classroom after having lived as semi-nomads off the land. So, as it turned out, most of us children, including our parents and our elders, had no idea what going to school was all about and what it would mean to us in the future. In the beginning, it was something of a novelty for all of us.

Going to school was such a foreign concept that many Inuit children missed classes because their parents didn't think seriously about school and, in the long run, what effect all the missed classes would have on their children. In many cases, some of the families, even though they had officially moved to the community, kept going back to the land to hunt for long periods of time and often took their school-age children with them because they needed their help. The school authorities could only wait for them to come back to the community and then try to help them make up for lost time. This often proved unsuccessful when the students failed to pass their exams and had to repeat the grades in the next school year.

It must have been frustrating for the first group of teachers sent to our community to begin teaching the Inuit from scratch. The teachers had a mandate and could not give up on the Inuit children who were still, mentally, semi-nomads more comfortable travelling the vast land from day to day in search of wild game, than being stuck in a strange classroom learning about strange customs.

In the May—June, 1960, issue of the Northern Affairs Bulletin, which was at the time a bi-monthly publication of the Northern Administration Branch, Department of Northern Affairs and National Resources, in Ottawa, there is an article with a heading starting in Inuktitut syllabics, and then in English: "Means 'To Teach With Love'". The article is reproduced as it appeared in the *Globe and Mail* on June 1 of that year. The article's sub-heading reads, "Eskimo children don't HAVE to go to school. If classes are dull, pupils get up and walk out." The lead paragraph reads: "Blueberries and the arrival of the Hudson's Bay Co. supply ship play havoc with the Eskimo school year."

The article was written from my home town, Iqaluit, and goes on to state:

> The biggest problem is the fact Eskimo children don't HAVE to go to school if they don't want to.
>
> This does away very nicely with the problem of providing a truant officer, but it means the teacher has to make her classes interesting enough to bring the children back after lunch.

> On the few days of the year the blueberries are fit to be picked Mary (Ellis, one of two teachers that year) finds herself in an empty classroom.
>
> And when the supply ship comes with stocks for the Hudson's Bay Co., she goes down to the landing with the children, since none of them are interested in classes.
>
> At the end of the article it states:
>
> Mary has one non-Eskimo in her class, Diana Green, 5, daughter of Robert Green, supervisor of the Eskimo Rehabilitation Centre. Diana likes her schoolmates, whose ages range from 5 to 13, and thinks ball games during class are *just fine*"

These passages are interesting for several reasons. One is that I was part of that class some 32 years ago. For another, Mary Ellis, as stated in the article, taught a class of kindergarten and grade one students whose ages were between five and 13. And, in that particular class, there was only one non-Inuit student, the rest being Inuit.

If my memory serves me right, we Inuit students were often in awe of the Qallunaat (white) students because they were so adept at speaking English which we were always struggling with. There was never any animosity toward the Qallunaat, simply because we had so much respect for them in our community, even to the point of having a certain amount of fear. This was because they had authority over what happened to our growing community and the social services our people relied on to receive food, shelter, clothing, medicine, and of course, education.

Little Diana Green was a lucky girl, being so different from us and therefore the subject of our never-ending curiosity. There we were, attending school every day to learn more about Diana's world, her customs and society. For us Inuit students, racial differences between the Inuit and Qallunaat, were still very much a source of fascination.

For me personally, this fascination was fuelled, in part, by my desire to learn a new language and learn about the "outside" world that was the land of the Qallunaat. The picture books we read and the films we saw at school only helped to pique my curiosity. I began to nurture a dream, even at a young age, to one day visit and see the land of plenty for myself.

As the years passed, more Inuit families moved in from the land and from other communities to Iqaluit. As the population increased and the community's needs dictated, more public servants and service industry people

were imported from the south. This also meant the student population at the Sir Martin Frobisher School grew each new year. Little Diana Green would never again be the only Qallunaat in our class as more Qallunaat children arrived with their families.

Human nature has proven, in the course of its existence, that people from the same racial background tend to group together in a social atmosphere when they interact on a daily basis. So, it was no surprise when this same scenario was acted out each school day in our community.

The Qallunaat and Inuit students, because of the differences in their language and culture, often mistrusted each other and acted accordingly. Depending on the time of year, we would often play 'enemies' on the school grounds when snowball fights broke out, or more seriously, rock throwing "wars" were fought. The divisions were between natural blood lines and at times the scenes would become ugly with fist fights or wrestling matches that sometimes involved the use of sticks or the hard points of our boots. It's always been a wonder to me that no one got seriously hurt during these "racial feuds" that sometimes spilled into the classrooms where we continued our "war games" in the form of a little "psychological warfare".

It was only recently that I have been able to recognize the seriousness of the fights we had with the Qallunaat students in those days. I have come to realize that racial prejudice is something that can creep up into any racial group in this world. It was proven when Frobisher and his men first arrived on Baffin Island back in the 1500s and it continued on the grounds of the Sir Martin Frobisher School more than 400 years later.

There are advantages and disadvantages to getting an education in our modern Arctic world. Learning about other cultures and societies has meant digesting an endless stream of fascinating stories and histories about other people. And in every culture, there is often an amazing amount of integrity with the way that particular culture has evolved as an entity in this world. For this, there is no reason to believe that one or the other cultural group would not bestow their respect on the other. But racial tensions are also easy to come by in certain times and places. Humanity is not a perfectly-concocted species and it has many faults we sometimes would rather not face. And one of the hardest things humanity can admit to having a fault about is racial prejudice.

Individual racism has been around ever since the advent of travel when circumstances necessitated that all cultures eventually move around the globe. Racism is inherent in the minds of most individuals no matter what culture they come from. It is in the numbers that the ugly head of racism shows itself in its purist form. It is a human trait that we are all born with

and try so hard to contain when we go out to deal with the world we find ourselves in. Even though it is easier to contain in the individual mind, it is quite the different story when it is brewing in the collective minds of certain cultural groups.

In the context of our short Canadian history, there has been sporadic outbreaks of racism between different cultural groups. But it is always the dominant society that seems to think it has the right to express its individual racial superiority in order to contain and trample on the rights of other groups that have fewer numbers. Racism does not recognize or respect numbers, but when you put two racial groups on a collision course, you can bet that the group with the larger numbers will always come up on top. This is why all racial groups need to be concerned about racism, because no individual race has any right to trample on another just because they have the larger numbers to back them up. But, unfortunately, we are human beings who seem to think we have to trample on others in order to survive in this unpredictable world.

Racism is, in many ways, a bonus arsenal for the violent human being no matter the racial background. It is there because the numbers of racial groups dictate that it can be one of their arsenals in times of crises, whether the crises happen individually or collectively.

I have felt "out of place" for most of my life, even when I was living with my family and friends as a young boy. When we fought, as all kids do, we would end up calling each other derogatory names. Some children used to refer to me as "Chineesee", because I had eyes that closely resembled a Chinese person's. (Still do, I suppose). Many of the children would make faces at me by putting two fingers at each end of their eyes and then pulling their eyelids toward their ears. I would respond by putting two fingers at each end of my eyes and pushing the eyelids toward the centre of my face. We were obvious experts in the art of ridiculing each other without hesitation. We knew how to express our true feelings without fear, using, our animal instincts in the most aggressive way without actually destroying each other physically.

This illustrates that prejudice can exist within one racial group even though it is not racially motivated. However, because we had learned in school about other cultures and societies, I was ridiculed for looking a little like I was from another culture. I am wondering today what my fellow Inuit would have called me instead if we hadn't learned about the Chinese. Kids can be very imaginative and inventive when they want to be and I am sure they would have called me something else that was equally derogatory.

The beginning of imported education within our culture came with a

price. As we gained knowledge of this new world, we were able to speak, read and write English, the language of our colonizers. But we were actually uprooting ourselves from the very land where we had been born and bred. We weren't speaking our language as well as our ancestors had, and we hunted less the good animals of the land. We did not seek advice from our wise elders as we had done out on the land and in our hunting camps.

The snowball, so to speak, was rolling down the mountain, picking up victims as it got bigger, and ever larger, while the powers-that-be were perfectly content to play the spectator and watch, oblivious to the catastrophe they had initiated, intentionally or not.

One of the victims the snowball picked up was Mary Carpenter, a 48-year-old Inuk from the Western Arctic. In an article published in *Inuktitut* magazine, she begins, "I am still crawling out of a very private nightmare. I was six years old when my parents enroled me in the Aklavik Immaculate Conception Boarding School and Hospital, operated by the Oblates of Mary Immaculate (OMI). My mother had tuberculosis. She never left this infirmary except to transfer to the All Saints Anglican Hospital across town. My mother died when I was twelve years old. I was never to know the warmth and security of family life.

> "It still hurts me today that men like my father, Fred Carpenter, reconciled himself to a government and to a religious institution that was stealing his children."

> She goes on to say, "I firmly disagree with some modern Inuit leaders who say that the generation of my parents never had a choice.... It is for my people, the Inuit, to take part of the blame for what happened to my generation of children in those wretched residential schools. It is time for Inuit to accept their fair share for the breakup of our family unit, the loss of Inuit values, spouse and child neglect, and alcohol-induced indifference."

Perhaps some of us can understand her anger and also have experienced her personal trauma with the colonizers of recent times in Canada.

> "In July (1991)," she continues, "the Rev. Doug Crosby (OMI) apologized to 10,000 Indians at a religious pilgrimage at Lac Ste-Anne, Alberta. This Oblate priest and the Vatican need to apologize to the Inuit of Canada also. We attended those cultural extermination institutions too!

> "The primary objective of these residential schools, staffed by

> Roman Catholic and Anglican church missionaries, was to sever the primal bonds between grandparents, parents and children, and imprint another. These missionaries were as capable and able as the Nazi machine."

Many of us are all too familiar with the horror stories of the holocaust that happened in Nazi Germany, and that wasn't so long ago. Do we need to be reminded how vulnerable all of us really are even as we live in the comfort of so-called "civilization"? Did not our Jewish friends, too, feel that comfort not long before many of them, their families and friends were victimized by the so-called Nazi machine?

Humanity, in its very nature, is violent. And we Inuit, as Mary Carpenter demonstrates, are a small part of its victims. She writes, "I entered the missionary schools fluent in Inuvialuktun and I did not know any other language. After a lifetime of beatings, going hungry, standing in a corridor on one leg, and walking in the snow with no shoes for speaking Inuvialuktun, and having a heavy, stinging paste rubbed on my face, which they did to stop us from expressing our Eskimo custom of raising our eyebrows for "yes" and wrinkling our noses for "no", I soon lost the ability to speak my mother tongue. When a language dies, the world it was generated from is broken down too."

One has to ask how this could have happened in a country like Canada that likes to boast to the rest of the world that it is one of the leading nations with the best record for the protection of human rights and civil liberties. Canada is a huge country with a huge "backyard" that's often been obscured by our nation's political masters. This huge backyard is littered with skeletons of our Inuit forefathers and foremothers who were mistreated en masse in the name of "assimilation" and "cultural genocide".

> "My Inuit world is now broken," Mary Carpenter writes, "and self-destructing very fast. We have been uprooted from our families and our security as a race is shattered. The big troubles are wide use of drugs and alcohol, babies making babies, violence, and suicide. Many of our Inuvialuit youth feel the walls are closing in on them. Somehow we must convince them that life is worthwhile. We must teach them to turn to each other and not on each other."
>
> She concludes, "I personally feel that the Vatican and the Anglican Church of England should fully finance the revitalization of Inuvialuktun, since they were the primary instruments of cultural genocide. If the religious bureaucrats say that they were only following orders from the federal government, then

there needs to be a serious discussion of who foots the revitalization bill. It will be costly."

So much for the good intentions of the education system that was devised for our people not so long ago. Of course, there certainly were benefits received by some Inuit students in the process of getting an education. Personally speaking, I was one of the lucky ones who wasn't put through the residential school mill like Mary Carpenter was. There are many Inuit victims like her whose inner spirits were wrung dry by the so-called educational institutions in the name of taming the "savages" from the land. And it has to be a bitter pill to swallow for the state to have allowed this to happen, knowingly or not.

A few of these historical facts I am mentioning here are a warning to all of us, regardless of our racial background, that our individual and collective human rights can be superseded at any given time by the state or by the instruments of institutions under the umbrella of the state.

Let us never be blinded by the fact that we are living in a so-called "free and democratic" country like Canada. The truth of the matter is that we have never lived in a totally free and democratic country and never will as long as we are alive. And it is the individual in all of us that has to play the "inspector" and "detective" on a daily basis to protect ourselves from losing our individual and collective human rights and civil liberties.

These few words I am reflecting on is one way of ensuring that abuses of the past by the state are recounted by those who suffered under them. It is of utmost importance that there always be a forum in this country for any individual or collective racial minority, like the Inuit, to state their hopes for a better treatment from past wrongs.

Achieving an education should be for the good of the people and one way to do this, as Mary Carpenter says, is through "the revitalization of Inuvialuktun" or through empowerment of the Inuit to make positive changes to the education system to suit their cultural heritage and language. Until that happens, every school year, in every Inuit community in the Arctic, will mean failure for all Inuit students for years to come. We cannot afford to waste our children's future and their children's as well.

In Iqaluit, my very first school, the Sir Martin Frobisher School, has long been torn down. It lives only in memory now, in mine and in Diana Green's.

SHORT BIOGRAPHY

Alootook Ipellie

Alootook Ipellie is a graphic artist, writer, cartoonist, photographer, and translator living in Ottawa.

KILLING THE "SPIRIT" THROUGH A HISTORY OF RACIAL POLICIES

Mae Katt

I have titled my essay, **Killing the 'Spirit' Through a History of Racial Policies**. The way Native people say things best is by telling stories. I have a story I would like to tell ...

Eight of us were sitting around a table at a suicide information workshop. Margaret, on my right, was doing the talking. She was relating the sad circumstances of a "community change". She told us what she saw in the community: gas sniffing, solvent abuse, sexual abuse, schizophrenia, stealing, break and enters, promiscuity, rape and incest. I told her I didn't want to hear any more. I wanted to withdraw into denial. Someone said, "It's getting really bad up there". Daniel, to my left, trying to make the truth easier, said, "the saddest thing is that there are elements of all these things in every community, just in different degrees." "No, no," I thought, "this is not the community I know." I felt my mind working really hard to reconcile two images that I had.

The "north" — one thinks of a beautiful expanse of wilderness, black spruce, lakes, rivers and wildlife. But, to many young Ojibway and Cree in the area known as "Nishnawbe-Aski" — which means "the People and the Land" — this serene image is not the true picture.

The workshop facilitator asks a question, and Margaret answers. I have been hearing the same answers for the past two years, but somehow her words are stirring a different response inside of me. The community she is describing is one I knew well — it was my home for almost two years. Inside, the feelings tell me I would see something very different if I were to return to the same community tomorrow.

The memories of the children I once knew 13 years ago are still very clear ... smiling, shy faces hanging around at the "Bay" store, the summer carnivals and the square dances. We laugh at the men as they participate in a "hopping contest", giggle at the women in the "staring contest" and try our best to win the "rock dance contest". This is summer in the north. Bright, warm sun and lots of visitors from neighbouring communities. It never really gets dark, just enough darkness to tell everyone it is time to take the kids home to bed.

The kids are gas sniffing really bad now ... they sleep with the gas cans." Our silence tells her we want to hear more. "They are fooling around with each other." "Who?" I ask. The kids ... there are sexual behaviours. "Same sex?" I prompted. "Yes, little boys," she says. Although inside I am "disbelieving", I still want to know other things. "Tell me some more about the community." "Stealing, mostly the gas sniffers, breaking into stores. One boy especially is really "bad".

She is referring to a boy I once knew. He was only 5 or 6 years old; the son of someone I spent time with and greatly respected. Margaret said he quit school in Grade nine. He is only one of many hundreds of 13 and 14 year old Native children who must leave their homes, family and community to attend secondary schools in southern, urban centres. He, like many youth, had never lived away from "home" before. For the first time in his life he had to cope with racial discrimination and prejudice. Many young people do not survive this relocation — many never achieve an "education" in the academic sense. They return home with feelings of failure and lowered self-esteem because they have quit school and returned home. There are no jobs for them in the community — the only escape from reality is through solvent abuse.

The year was 1977. I stepped off a single otter plane onto a dock full of people. Young, nervous, scared, excited, eager ...

It didn't take long to get to know the community well. Movie night was everyone's highlight. Sitting in the community hall on wooden benches; lots of commotion, the children sneak up behind my friend and me, giggles and whispers, touching my hair, running their fingers through the curls, giggling and shying away. I suddenly realize that everyone else has long straight hair. My black, naturally curly hair intrigues the kids. I kind of feel like an "odd-ball". The natural curiosity of children, I think to myself. Louder giggles as they reach for my friend's hair ... I hear an Ojibway word I understand ... they think her hair is "hot". Of course, she has "red" hair!!

During the next 18 months I watch the introduction of "technological" changes. They come in one at a time — telephone, radio station, air strip. I watch the "human" changes — excitement, awe, bewilderment. I am caught up in watching the community's reaction so I don't notice other consequences of change. The visiting stops, people stay at home listening to the radio. They listen to special requests dedicated to "someone" from a "secret" admirer. Telephone bills arrive and they don't understand the long distance charges. Some have a hard time paying these bills. The scheduled flights will start soon — I will be going soon also — these images I carry with me for a long, long time. Never truly understanding the lesson this community is about to teach me.

"Despair" — I never really understood the emotional level of the word until I went back to work with Native people. You see, I lived up north before I became a nurse. It was because of my love for the people "up-north" that I decided to enter nursing school in 1979. At the time, my motivation to "help my people" was to cure the physical illnesses that made kids sick. At the time, I could see that the causes of some of the illnesses were related to poverty, but I was to find out much later that the changing social environment was the greatest threat.

Ten years later, I went back to the "northern people" as the Health Director of Nishnawbe-Aski Nation. I entered a world that was reeling from a "new phenomenon" called "youth suicide".

"Grief-stuck" held no emotional meaning for me when I was in nursing school — it was just a description. Now I know the feeling that parents, peers and siblings have when another youth has died by suicide. "Hopelessness" best describes and captures the emotional plight of young people in northern reserves. For the past year I have been feeling like I am taking the big step over the threshold to a deeper understanding of the phenomena we call "youth suicide". The community ... with a life all its own ... the people ... so many good times ... the culture ... slowly being shredded to pieces.

1987: *The community's first suicide — he was my next door neighbour and only 22 years old when he died.*

1989: *In August the second suicide happens. A 20 year old man — I knew him as a boy — two weeks later the third suicide — he was only 14 years old. The community is devastated. People are becoming emotionally immobilized.*

1990: *The fourth boy takes his life — only 14 years old — I am in disbelief — I went trapping with him and his family. In the serenity of the bush, no one would ever have predicted this would happen.*

1991: *The fifth suicide. He was 17 years old. Family, friends, community — are all hurting so deeply.*

What is happening? A community of 600 people, losing five of their young — suicides by hanging. How can one explain the senseless loss of young lives?

It didn't just begin in 1978. It has been going on for many, many years. In 1950 the school was built. Families started to move into houses built in neat little rows, for water and sewage lines, the government explains. But they never do appear. The kinship ties of the trapline are scattered. Families are apart for long periods as the men continue to trap, but suddenly, the trapline has no life. Where are the children? Where are the women who will skin the beavers? Loneliness sets in. The life of a trapper is no longer as rewarding.

Trapping becomes a rare traditional pursuit. Some people still continue to hunt and fish. There is still some pride in the "old ways".

Children learn to read in English only. The kindergarten kids are funny. They only speak Ojibway and the teacher only speaks English. The classroom assistant becomes the "bridge", the link between understanding the meaning of a "new" song and total chaos in the classroom. "London bridge is falling down, falling down ..." I wonder, even with an interpreter, does this song mean anything to the children?

The look on their faces tells me it doesn't matter — not now — "I'm only 5 years old." But someday this "education" will affect them ... their lives, their identity, their loss of cultural roots and traditions and, yes, probably, their "death".

I met up with a young fellow a few months ago. I haven't seen much of him since I lived in his community. We talked about school and what he wanted to do with his life. He had many plans. He also had many difficulties.

I asked him, "Why do some kids "drop out" of school, and some stay?" He said, "I made a list of things, would you like to see it?" I replied, "Yes" and this is what I read:

"Reasons Why Native Students Drop Out"

Students are homesick; students fighting / hurt; miss their family; courses are too hard; drinking alcohol; drugs; have family problems; boarding home problems; curfews; boarding home rules are too strict; arguments with teachers; students are too lazy; death in the family; feel "left-out"; the other students' teasing; racism; no family / relatives in city; don't like being "bossed around"; no money; have children "back-home"; parents miss us at home; parents worry we will get into trouble; parents need kids for work at home; we feel unsafe.

Other important things happening: depression / suicide; getting into trouble with the law; trouble with "white" students; miss hunting, fishing and trapping; missing traditions — parents want us to learn our culture; sent home by counsellors; accidents and injuries; losing Native language; failing in school work; prefer life in the "north"; girl problems.

After reading it, my mind drifted back to the days when he was very small. He always showed up after supper to read comics. Never too much conversation, just "visiting" — lying on his stomach on the bed, feet swinging back and forth. He is much older now — drinking, angry, lost — swinging by a rope. Thank you, "Creator", for not taking him away....

I saw him a few years later and asked him if I could keep the list he made. He's finishing high school now — I'm sure there is still pain and hurt inside, but I don't ask. Would he even talk about the things that are hurting him?

"Acculturation" is the term used widely to explain the disintegration of a culture. One of our leaders recently wrote:

> There is no one specific reason why a suicide epidemic occurs. It is a multifaceted problem that emanates from the lifestyle or environment that people find themselves in. However, if there is one word which comes close to describing why this happens, then it is probably the word "acculturation". There are two definitions for acculturation: 1) the process by which the culture of a society is instilled from infancy onward, and 2) modification of own culture as a result of contact with a different, especially more advanced culture .... The first definition of acculturation, which is more significant to our people, is experienced to a lesser degree by our young people. If my son's generation does not make their living totally off the land, then how do they survive? Well, the other means by which they were meant to survive is education. But, we all know that education has not been a rip-roaring success among Native people. The educational system was simply not geared to our needs. It was geared to the needs of the government who wanted to assimilate the children into the Canadian society. In other words, it was doing the second definition of acculturation: modifying our culture. Where does that leave us today? We have a lot of young people who are caught between two cultures. This is called marginalization. The dictionary meaning of marginalization is when "one is characterized by incorporation of habits and values from two divergent cultures and by incomplete assimilation in either." Many youth live in their communities in Third World conditions and face a grim future; either on the land or in the labour markets of main-stream society. "Loss of hope" is a term that I hear a lot when Mental Health counsellors talk about survivors. At first, I did not really understand what that meant, but now, I think I understand it more. When a personal crisis hits a young person who has no future, it does not take very much to push him or her over the edge to suicide. What can be done? It will take us a long time to improve the lifestyle or the environment that is killing the young people. As an example, one of the things that definitely needs to be changed is the educational system. It needs to be overhauled to make it more meaningful to our young people, at least at the local level. Like the Elder from a community said,

> "We should be able to use the school to prepare our young people how to be more competent living off the land. If we want to use the school for this reason, then we should be able to do that". It would be logical to use the elementary school system to do the first definition of acculturation in order to instill what's left of our culture to our children. But that is part of the big picture — a long term goal which will probably take a long time to accomplish.

John W. Berry of Queen's University has also written of the acculturation process and its consequences.

> What kinds of changes may occur as a result of acculturation? First, physical changes may occur: a new place to live, a new type of housing, increasing population, urbanization, more pollution etc., are all common with acculturation. Second, biological changes may occur: new nutritional status, and new diseases (often devastating in force) are common. Third, political changes occur, usually bringing the nondominant groups under some degree of control, and usually involving loss of autonomy. Fourth, economic changes occur, moving away from traditional pursuits toward new forms of employment. Fifth, cultural changes (which are at the heart of the of the definition) necessarily occur: original linguistic, religious, educational and technical institutions become altered, or imported ones take their place. Sixth, social relationships become altered, including intergroup and inter-personal relations. Finally, numerous psychological changes occur at the individual level.
> (Berry J.W. 1990. Arct Med Res, 49. 142-150).

The importance of "laying a solid foundation" becomes clear within the theoretical framework of "acculturation". A child begins to ask at a very young age, "Who am I in this larger world?" In the spiritual teachings of Native people, the answer is developed and integrated into one's being over the course of life. By the time one reaches the end of the life cycle on "Mother Earth", we understand our "life" our "gift" from the "Creator". This "spiritual identity" and "self-concept" sustains us through life's tragedies, losses, disappointments, happy times, births and accomplishments. This "spiritual foundation" makes us strong, even in adverse times. In our lifetime, if our "spirit" is violated, either by sexual abuse, physical abuse or emotional neglect, we are still able to fight for "life" because our "spirit" provides us strength and courage to "heal" and to overcome the psychological demons that threaten us.

In today's youth, the lack of development of the "spirit" has caused our young people to give up "life". When youth of today are violated —emotionally, spiritually or physically — there is no foundation to sustain them; their

answer is "death" — freedom of a tormented soul — as we have neglected to nurture the "spirit" of our children.

A look at Native history, from the early fur trade and treaty making to the "Indian Act" legislation in 1879 and the loss of Indian status for those who wanted to vote, get a university education, or train for religious ministry, puts into perspective the "racist" policies that have led to the demise of Native spirituality and culture.

The "Indian Act" legislated education under federal control. In 1879, the government favoured the American policy of separate residential schools. It was their belief that Indian children were best prepared for assimilation into the dominant society if they were removed from the influences of their homes. The job of "civilizing" Canada's Indians was given to the missionaries.

The sad legacy of residential schools and the destruction of Native "culture" and "spirituality" has been the subject of many painful disclosures by Indian leaders across Canada in the past two years. I asked a friend, "Where did the sexual abuse come from?" He appears uncomfortable, but says, "yes, there was sexual abuse in residential schools, but lots of times kids just slept together, to be close to someone, for comforting because we didn't have our parents". Residential schools took away the Native family's most precious commodity — that of traditional parenting roles, nurturing, bonding, traditional birth culture and teachings of survival.

This loss of power of Indian Nations throughout the past century has contributed to the contemporary phenomena of "youth suicide". In our spiritual teachings there is an acknowledged respect for "life", for animals, plants and our fellow members. Our changing society has prevented these teachings from being passed on to our children.

Is there hope? One piece of wisdom from an esteemed leader that I have integrated into my life's work is, "Where there's life, there's hope". What do we hope for? A revitalization of our Nation's emotional stability, for healing the pain of multigenerations of loss and grief, for bonding once again with our "children" and rebuilding the values of our culture.

I once asked a Native nursing student, "Did anyone talk to your mother about the pain she felt when you were taken out to residential school?" Her answer: "No". I said, "What changes did you see in your mother as you returned home from school each year?" She said, "She was drinking more and more ... she finally died ... of a broken heart, I think, because she lost her children."

SHORT BIOGRAPHY

Mae Katt, RN, BCsN

Mae Katt is an Ojibway of the Temagami Indian Band. She is a registered nurse with an Honours Bachelor of Science in Nursing Degree. She is presently completing a Masters of Education at Lakehead University specializing in Curriculum Studies. Mae is currently health director of Nishnawbe-Aski Nation, an area in northern Ontario in the midst of a youth suicide epidemic.

COMBATTING RACISM AND ETHNOCENTRISM IN EDUCATIONAL MATERIALS: PROBLEMS AND ACTIONS TAKEN IN QUEBEC

Marie Mc Andrew

THE ROLE OF EDUCATIONAL MATERIALS IN INTERCULTURAL EDUCATION

If we adopt McLeod's definition (1981) of intercultural education as **all measures intended to develop among majority and minority students the ability to live in a pluralistic society through knowledge and appreciation of other cultures and other ethnic groups**, we shall easily agree that review of explicit or implicit content of teaching materials is only one of the elements to be used to combat racism and ethnocentrism in our educational systems.

Many observers (Beauchesne, 1983; Vachon and Das, 1985; Mc Andrew, 1991) have pointed out the limitations of merely changing the message conveyed by teaching materials into one that promotes positive attitudes to other groups and cultures. They stress the importance of approaches that favour more personal, less intellectual experiences in making contact with a foreign culture or relations that involve collaboration and mutual help among students of diverse origins.

As well, some authors, influenced by the idea of "hidden curriculum" in the new sociology of education (Apple, 1979) have noted that true intercultural education cannot deal solely with the content of formal teaching while neglecting to take into account cultural diversity in all educational structures and projects and school-community relations. Taking this diversity into account — known as "system sensitivity" in the Anglo-Saxon milieu (Toronto Board of Education, 1976) — may convey the message that pluralism has positive value much more effectively than official positions taken in teaching materials (Laferrière, 1981).

Moreover, there is very widespread agreement that, because teachers are still the principal actors in the process of combatting racism in the educational milieu (Lee, 1985; Ouellet, 1991), teacher training is of prime importance.

However, while we are aware of all these limitations, the fact remains that teaching materials still have an essential role to play in shaping attitudes and conveying knowledge about pluralism and intercommunity relations in a formalized and centralized system such as education. Teaching materials are pedagogical tools for students and reference instruments for teachers. As for textbooks, they have the same prestige as books, which is to

say the same as printed matter in general in our society, especially anything written by "experts" in certain fields.

Governmental approval of teaching materials in many Canadian provinces also increases the prestige and legitimacy of these materials, since they can then be considered, if not as representing the official ideology, at least as being within the acceptable limits of the society's ideological pluralism.

All those who work in the area of intercultural education, in Canada and internationally, have been very aware for about the last twenty years of the important role of teaching materials in the socialization of students (even, to a certain extent, of teachers) and in formation of perceptions and attitudes among future adult citizens.

A good deal of research based on systematic analyses of content of educational materials have exposed, in a variety of contexts, the existence of stereotypes or ethnocentric perspectives in the treatment of other nations, ethnic groups or racial minorities and of the more general phenomenon of cultural diversity (among others, Davis, 1966 and McLauren 1971, in the United States; McDiarmid and Pratt, 1971 in English Canada; Mc Andrew 1986, 1987 in Quebec and Preiswerk and Perrot, 1975 in an international comparative study of six western countries).

Awareness of these problems has led to a review of teaching materials in order to eliminate the most flagrant prejudices. Internationally, bilateral agreements have been made under the aegis of UNESCO (UNESCO, 1983). In Canada, various governments or governmental organizations have published policies, guidelines for approval of materials or guides concerning treatment of cultural, "racial" or ethnic diversity in teaching materials, which provide concrete rules to be followed by authors, editors and teachers who have to create or use these materials (see, among others, UNESCO, 1959; Council of International Books for Children, 1976; World Council of Churches, 1980; Ontario Ministry of Education, 1981; Ministère de l'Éducation du Québec, 1985; CCCI, 1988).

All these documents are contradictory in some aspects and illustrate the complexity of social debate that emerges when we are defining criteria to be used to ensure that treatment of cultural diversity in teaching materials is a positive element in intercultural education. Yet there is basic agreement on the need to convey a certain amount of awareness and number of attitudes to students through teaching materials.

With regard to conveying knowledge, which is clearly the area where effectiveness of teaching materials is the least questionable, emphasis is

usually placed on the need to provide students with a more suitable and realistic image of the history and contributions of all groups who make up the society, with knowledge about the specificity of life experiences and problems of different ethnic communities, the broad characteristics of cultures coexisting in our country (customs, art, values, achievements) as well as with more general ideas that will allow them to understand the dynamics of inter-ethnic relations (adaptation, conflict, assimilation, discrimination, pluralism and so on).

As for attitudes, where it seems necessary to use teaching materials in conjunction with other types of instruments, the emphasis is placed on conveying positive, or at least not stereotypical, images of certain groups who have long been presented in a biased way or who are still victims of racism, as well as on pointing out that cultural diversity and intercultural exchanges enrich society as a whole.

Before presenting Quebec's experience in this regard, which is particularly interesting, we feel that it is necessary to define more precisely the meaning that we give to various relevant concepts in the field — especially racism and ethnocentrism — and to briefly touch on the questions that arise from the way they are dealt with in educational materials.

RACISM AND ETHNOCENTRISM IN EDUCATIONAL MATERIALS

In the present-day debate on "racial" tensions in society and within schools, ambiguity of concepts used and lack of nuance, even in some well-meaning discourse, seem to us more likely to hinder than further resolution of problems. Clarification of concepts in this field is therefore important. Without any attempt at universality, this will at least define the author's perspective.

However, as Sylvie Loslier (1991) noted:

> [TRANS.] **Defining racism is difficult. Its multiple faces in time and space make it a very complex phenomenon with a "chameleon" quality. Racism falls into a context of otherness, in the midst of many other experiences of human relations and identity. It is not always easy to establish their boundaries.**

As opposed to the Anglo-Saxon trend to "globalize" (which tends to include under this concept all systems of social stratification related to cultural differences, age, class, disabilities and sometimes even sexual orientation), the definition of racism that we prefer, as do the majority of francophone researchers, is more targeted and specific. To go back to the words of Albert Memmi (1982), racism is, in our view,

> [TRANS.] **giving generalized and definitive value to real or imaginary biological differences, to the benefit of the person uttering the calumny and to the detriment of the victim, in order to justify an act of aggression.**

Racism, then, is an ideology based on belief in the existence of biologically distinct races that are intellectually and socio-culturally unequal, which is used essentially to justify maintaining the privileges of a dominant group over one that is dominated. Taking this direction in discourse on racism also allows us to understand one of the paradoxes of the last years of the 20th century, where we have seen the concept of "races" scientifically discredited while at the same time racism — perpetually being redefined like a hundred-headed hydra — has never been so vigorous.

Thus defined, racism must be distinguished from ethnocentrism, a generalized phenomenon in time and space and, some specialists believe, perhaps even inevitable in its benign form, since it is necessary to maintain ethnic identity, characterized by Preiswerk and Perrot (1975) as:

> [TRANS] **the attitude of a group which consists in giving itself a central place in relation to other groups and in giving positive value to its achievements and particularities, which leads to projective behaviour towards other groups, whose characteristics it interprets through its own experience.**

As to cognitive ethnocentrism, which concerns the problem of teaching materials more directly, according to Le Than Khoi it consists in:

> [TRANS.] **formulating the problem situation and interpreting reality on the basis of value systems and concepts that the group has built up based on its own historical experience.**

Associated with the concepts of racism and ethnocentrism are two specific faults: dissemination of stereotypes of other groups and reinforcement of prejudices concerning interpretation of phenomena of inter-ethnic relations, both nationally and internationally. Disseminating stereotypes, which are defined as

> [TRANS.] **simplified, stylized images of a group, based on generalizations that conceal disparities and particularities (Lemay, 1987),**

contributes to development of prejudices, while reinforcing prejudices related to inter ethnic relations perpetuates or even exacerbates misunderstandings and tension between communities.

From these definitions, one might suppose — and this hypothesis is largely corroborated by the research cited earlier — that in today's teaching materials, ethnocentric prejudices are, in various contexts, more frequent and more difficult to counter than racist stereotypes. However, the increasing sophistication of racist discourse, following many denunciations from university and governmental experts and members of various communities, should not lead us to assume that racism will be totally eliminated from our textbooks. In fact, while explicitly racist statements and the most patent stereotypes of "racial" groups are less frequent in Canada, certain authors (Mc Andrew, 1987; Blondin, 1988) are of the opinion that a new, attenuated form of racism, "racialism", may today be on the way to replacing traditional racism in teaching materials. Racialism would be characterized by, for example, uncritically presenting the concept of races in Biology classes, pointing out cultural differences and implying a certain biological determinism in Literature and Social Science classes, or presenting world-wide inequalities, imputed almost exclusively to Third-World people, in a sensational way in Geography classes.

As for ethnocentric prejudices, eliminating them brings up complex questions, especially in a context such as Canada's, where the least one could say is that there is no consensus, even between Francophones and Anglophones, on common interpretation of our history and our present. In fact, it is not a matter in this case of reestablishing an "objective" truth that would exist independently of social relations, but of initiating the student to the multiplicity of points of view. Among questions that I have previously raised in this regard (Mc Andrew, 1987), the following seem to me to be still particularly crucial:

- Should we stress material culture (more easily understood by students but which may give a folkloric view) or favour presentation of abstract culture (values, achievements, personal relations)? If we opt for the latter, how is it to be done so that it is accessible to students without falling into the trap of simplistic, even stereotyped, presentation?

- Should we present culture as a relatively homogenous and static whole or as a dynamic and contradictory reality? The second option seems better to correspond to the reality of mixing of cultures in the migratory context, but it is seen by some people from the cultural communities as encouraging assimilation to the dominant model.

- How can we present differences but avoid emphasizing the majority's feeling of distance and alienation from minorities? And beyond making them aware of differences, how can we

create in students a feeling of empathy based on common characteristics and a desire for intercultural sharing?

- Should we accept the ideology of cultural relativism (integral respect for cultural differences) even when certain elements of other cultures seem to oppose fundamental democratic principles of our society?

- Should we stress positive aspects of minorities' experiences so as to convey a positive image of these groups at the risk of seeing the majority accused of self-justification, or deal with the phenomena of inter ethnic conflict, racism and discrimination? If we opt for the latter, how do we avoid the "reverse effect" of defining minority members as "problems"?

- What relations should exist between international and intercultural education? In other words, how can we avoid having the necessary presentation of the problematic situation in developing countries, and of worldwide inequalities, negatively affect the majority's perception of the image of students from Third-World communities (and even at times, as a result, all visible minorities)?

It is obvious that there is no single answer to these questions. Definition of the elements of a balanced treatment is part of a whole set of considerations related to pedagogical factors (age of children, nature of subject taught), as well as to societal choices resulting from specificity of contexts.

In the following section, we shall present briefly, as an example, several measures taken in this area in Quebec and the broad orientations underlying them.

MEASURES TAKEN IN QUEBEC

Quebec's action to combat racism and ethnocentrism in teaching materials, which was begun more than ten years ago, deals with two aspects of the problems defined above — eliminating discriminatory stereotypes and giving positive value to pluralism through a balanced treatment of ethnic, racial and cultural diversity.

The first of these objectives has resulted in specific guidelines for analysis of discriminatory stereotypes, which the *Bureau d'approbation du matériel didactique* uses to carefully examine all work that may be on the official list of teaching materials authorized for primary or secondary schools. The document states (MEQ, 1985):

> [TRANS.] **analysis of discriminatory stereotypes is based on character representation and has two dimensions: the quantitative dimension, which refers to character distribution in a text, and the qualitative dimension, referring to the roles these characters play and the ways they are depicted. (p. 3)**

At the quantitative level, the ministry in particular requires that 25 percent (plus or minus 5 percent) of persons presented in the texts or illustrations in texts belong to the various minorities defined in the *Charter of Rights and Freedoms*, with the exception of women of all origins, who must represent 50 per cent of characters portrayed.

In order to prevent "token" representation of minorities, they also make sure that the proportion of characters belonging to minorities in principal and secondary roles is equivalent to that of characters from the majority.

As well, in order to encourage a positive qualitative perception of individuals from minorities, they insist on diversified, unstereotypical representation of the roles they are given in various fields of activity, (work, school, family, leisure), as well as of their various personal characteristics (physical appearance and clothing; aspirations, interests and skills; character traits, emotional reactions and affective expressions).

As we can see, such an evaluative process of educational materials cannot but play a positive role in the review of teaching tools. With these guidelines — in effect since 1981 — the ministry has ensured the presence of minorities in teaching materials and a diversified presentation of them. The effectiveness of this governmental action was largely corroborated by university research, which shows a remarkable change in the content of teaching materials in this regard in less than ten years (Mc Andrew, 1985, 1987).

However, through its essentially bureaucratic approach and its accent on individuals and stereotyping, the guidelines were not an effective instrument to ensure adequate and impartial treatment of complex sets of problems related to immigration, racism and inter-ethnic relations, especially in "scientific" subjects such as History, Geography, Social Sciences and Biology. In these areas, it is not mainly the stereotypical aspect of presentation of imaginary individuals that must be analysed, but the quality and complexity of information given to the student. Authors, editors and teachers in these disciplines have more need of ways to take action that will allow them to exercise their professionalism than of criteria that are too rigid and may risk leading them to replace one stereotypical view with another.

For this reason, an incentive approach to this second aspect was chosen. This has taken the form, firstly, of a request from the Minister of Cultural Communities and Immigration to the Council of Cultural Communities and Immigration for recommendations on these questions (CCCI, 1988) followed recently by the development at Quebec's Ministry of Education of a guide for authors and editors. The Council lists about thirty detailed and well-documented recommendations, in a document called "*La valorisation du pluralisme dans les manuels scolaires*" [Giving positive value to pluralism in textbooks]. They are listed under five objectives: explicit recognition of ethnic, racial and cultural diversity and identification of all persons with this reality; balanced and objective representation of the phenomena related to diversity; positive presentation of individuals from cultural communities; combatting racism and discrimination and a more complete and in-depth study of cultures.

It is impossible to reproduce here in full the many varied approaches suggested in this document without trying to respond to some of the questions raised earlier. Persons interested in these questions should refer to the document. The recommendations are an attempt at serious reflection in the search for a balance between the concerns of the various groups involved and respect for the complexity of historical facts and situations presented.

However, it is regrettable that there is little place given to the question of world-wide inequalities and international education. While other ministerial units, organizations and community associations may be studying these problems, harmonization of these two approaches in Quebec's teaching materials remains for the most part still to be done.

While some of the approaches proposed by the Council are drawn from examples taken from certain "progressive" works already used in Quebec schools, the essential impact of the recommendations and guide will not really be seen until the next "generation" of educational texts which, given the limited Quebec market, will not be published for some years to come.

As always — but more so, given this limitation — the quality of treatment of ethnic, racial and cultural diversity and the battle to eliminate racism and ethnocentrism from teaching materials will continue for the short and medium terms to rely mainly, in Quebec as elsewhere, on the professionalism of teachers and on mobilization of various communities, which will make for the best possible selection of already available works as well as development of parallel supplementary materials.

In this regard, it would be worthwhile to develop interprovincial exchanges of teachers, authors and editors of textbooks, community leaders and parents interested in this matter. Such meetings would ensure better

understanding of regional differences as well as mutual enrichment of perspectives and actions in a field called upon to play an increasingly important role in development of a just and harmonious society.

SHORT BIOGRAPHY

Marie Mc Andrew

Marie Mc Andrew is Assistant Professor in the Department of Educational Studies and Educational Administration at the Université de Montréal, specializing in Education and Ethnicity, and Intercultural Education. She has worked extensively in research and in policy development and evaluation in this area. In recent years, Marie has been an advisor to the Deputy Minister's cabinet of the Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration and closely associated with the development and dissemination of the Quebec policy statement on immigration and integration, Let's Build Québec Together.

BIBLIOGRAPHY

Apple, M. (1979). Ideology and Curriculum. London: Routledge, Kegan and Paul.

Beauchesne, A. (1983). Conception, expérimentation et évaluation d'un programme visant à l'amélioration des relations interethniques en milieu scolaire secondaire. University of Montreal.

Blondin, D. (1991). "Les deux espèces humaines ou l'impossibilité de la communication interculturelle entre les races". In Ouellet, F. and Pagé, M., Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun. Quebec: IQRC.

Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (1988). La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires. Avis à la Ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration. Quebec.

Council of Interracial Books for Children (1976). Human and Anti-Human Values in Children's Books: A Content Rating Instrument for Educators and Concerned Parents: Guidelines for the Future. New York: Racism and Sexism Resource Center for Education.

Davis, L. (1966). "Current Controversy: Minorities in American History Textbooks". Journal of Secondary Education, **41**, 291-294.

Laferrière, M. (1981). "L'éducation interculturelle et le multiculturalisme : ambiguïtés et occultations". In CSSE: Education and Canadian Multiculturalism: Some Problems and Some Solutions.

Lee, E. (1988) Letters to Marcia: A Teacher's Guide to Anti-racist Education. Cross-Cultural Communication Centre.

Lemay, D. (1987). Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeurs de niveau collégial. Mouvement pour combattre le racisme.

Le Than Khoi (1981). L'éducation comparée. Paris : Armand Collin.

Loslier, S. (1991). "Le racisme : un rapport d'altérité". Impressions journal, "Identifier le racisme", December.

Mc Andrew, M. (1992). "Le rôle de l'école en matière d'intégration : clarification, enjeux et perspectives régionales. In Les personnes immigrantes, partenaires du développement. Proceedings of a seminar on regionalization of immigration, Quebec: UQAH.

Mc Andrew, M. (1987). Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec. Research report, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration. Quebec.

Mc Andrew, M. (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec. Research report RR-028, University of Montreal, Faculty of Education Sciences.

McDiarmid, G. and Pratt, D. (1971). Teaching Prejudice. Toronto, OISE.

McLauren, M. (1971). "Image of Negroes in Deep South Public School State History Texts". Phylon. **32**(3), 237-238.

McLeod, K. (1981). "Multiculturalism and Multicultural Policy and Practice". In CSSE: Education and Canadian Multiculturalism: Some Problems and Some Solutions.

Memmi, A. (1982). Le racisme. Paris : Collection Idées, Gallimard.

Ministère de l'Éducation du Québec (1985). Grille d'analyse des stéreotypes discriminatoires dans le matériel didactique.

Ontario Ministry of Education (1980). Race, Religion and Culture in Ontario's School Materials.

Ouellet, F. (1992). "L'éducation en situation pluraliste : jalons pour un enrichissement du contenu de la formation des maîtres". In Ouellet, F. and Pagé, M., Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun. Quebec: IQRC.

Preiswerk, R. and Perrot, D. (1975). Ethnocentrisme et histoire : l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux. Paris : Ed. Anthropos.

Toronto Board of Education (1976). Final Report of the Work Group on Multicultural Program.

UNESCO (1959). L'Éducation pour la compréhension internationale. Paris.

UNESCO (1983). Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relative to Human Rights. Intergovernmental conference, 12-20 April, Paris.

Vachon R. and Das, K. (1985). "Éducation interculturelle en milieu scolaire : quelle direction prendre?". Interculturelle, No. 87, April.

World Council of Churches (1980). Program to Combat Racism. World Council of Churches, Statistics and Actions on Racism, 1978-79.

A YOUNG PERSON'S PERSPECTIVE

Jennifer Melting Tallow

My family faces racist attitudes every day. I believe that if we educate people of different races, they will gain a better understanding of our differences, as well as the many things that we have in common. I focus much of my school work on my culture and on racism, and I have written many reports in every class about these topics. I wish that I did not have to link racism and culture, but the two seem to go hand in hand.

I used to have a hard time dealing with derogatory remarks aimed towards my race, my family and me. Sometimes I would go into a corner and hide. I wanted to dig a hole and bury myself in it. Other times I would reply with an equally hurtful put-down. Today I have a better understanding of why my peers or even strangers say racist things. They do not know what is truth and what is fiction. They only know what their parents, outdated books and society has taught them. This is why adults must join children to learn how to separate the stereotypes, fabricated stories, and Hollywood images from the truth about Native people in this country. Only then will they understand.

We have all been hurt at one time or another, so we know the pain involved. I believe that I am not the only one who has gone home in tears and never wanted to go back to school. I find it hard to understand why so many adults hurt children with their words. I have been raised to respect my elders, but it is hard to respect someone who calls you names or makes biting comments just loud enough for you to hear. My generation is the future. If we can't stop the racism now, my children will face the same discrimination, as will theirs. We have to stop the cycle. This is why I write and speak about how cruel people — adults and children — can really be.

My father is a full blood Native, and he has taught me to be strong and proud of my people and to always walk with my head held high. My parents are very supportive and they stand behind me 100% when I am faced with a problem that is difficult for me to handle on my own. I also have good friends, people who do not care if I am black, white, yellow, or purple. People who are always there for me in my time of loneliness, and when I need them the most. Then there are those who stare and laugh and call me names like "dirty half breed", "squaw", and "f... Indian".

I remember a specific incident in my grade eight year. I was put down continuously. My sisters and I were new to the school and at first it seemed like everything was okay. It was a chance to make new friends in a new neighbourhood. My younger sister, who was thirteen at the time, started to be called "wagon burner", "bush Indian", and other racist names. I didn't get the same treatment because I looked Caucasian. My sister, on the other hand, is full blood and looks it. She used to come to me in tears. She did not

understand why everybody hated her so much. I began to defend her, and then my school mates began to call me the same names.

One day in health class, I got into a fight with a boy. He pushed me, so I pushed back. All hell broke loose. My teacher, who was a non-Native woman, told me to sit down or I was going to be a "black and blue bush Indian". I was shocked and scared. I didn't want to cry and let them believe that they had won, but I couldn't stop it from happening. My emotions took control and the tears started to fall. In all my years I've never felt so alone. It started with my peers, but now it was coming from my teachers, also. People I thought I could trust and respect. My self esteem had been trampled on — I felt like I was a nothing and a nobody.

It wasn't just the fact that she had been racist to me, it was that she did it in front of the class. This woman, a "role model", put down a student because of race. She showed the other students that it was all right to treat me that way. I don't think that my teacher realized how many problems she created when she made that statement.

I called my dad, who works for the school board as a Native Liaison Officer. He came directly to the school and spoke to my teacher and the principal. The teacher apologized to me. It helped a little, I suppose, but she never regained my respect.

After this incident, I felt very uncomfortable and out of place in her class — it was difficult to even raise my hand. I knew how she felt about Native people, and I felt like I didn't belong. I was no longer a part of that class. I was alone, yet there were 25 other people around me. I knew that my classmates would tell their friends about what happened, and soon I would be the biggest outcast the school had ever seen.

It turned out that my prediction was correct. I was not only put down for being a Native, but also because I had called my dad. When I had to miss one of her classes, I was afraid the teacher would talk about me in my absence. It may sound paranoid, but I honestly felt that she would say that I was immature because I called my dad; that I was a big baby, and that I couldn't fight my own battles. Why not? Other kids told me that right to my face. After a while, you start to believe their words, and you wonder if they are right. Are you really just another stupid Indian wasting your time with all this pro-Indian talk? You begin to ask yourself if it is all really worth it. Is it worth not being invited to parties on girls' night out? I asked myself all these questions and decided that, yes, it is worth it, because in the end I'm going to be the one standing with my head held high, because I know that I tried to make a difference.

You spend so much of your time and energy trying to teach about Native culture, so that people understand. You do it so that this kind of thing doesn't have to happen, so there won't be a next time. I want my friends and teachers to learn about my culture so that they will understand and not pre-judge Native people. My culture is very beautiful, interesting, and full of history. Each time we do a report in class, mine deals with Native people or racism. It is a good feeling to stand in front of my peers, answering questions when they sincerely want to know about my culture. Being able to answer these questions honestly and with pride gives me the greatest feeling — a feeling that will always stay with me.

My people are not the drunks that you see on the street. Every population has drinkers. My people are not bums. Many of my people have good jobs in every part of society. My family has been an excellent model for me. I have learned that every culture and every race has many valuable things to teach. I have learned that, yes, we are all different, but that our differences should be respected and honoured. I have learned that you must be responsible for your own actions and the way that you treat people. You must always treat people the way you would wish to be treated. I have learned that education is an absolute necessity, but I do not have to sacrifice my culture — there should be no cost. I can have both things in my life, as long as I remember to respect myself and other people.

The experience that I write about is only one of the many that my family and I have gone through. Racist people don't know how to compromise their beliefs, or perhaps they choose not to. I don't know. I do know that these people are blind beyond their own beliefs. There is room for nothing new or different.

I have spoken about my experiences with adult racism. I trusted and respected the elders of our world. Now I'm wary of those I talk to. It's not right for anyone to be afraid because he or she happens to be of a different race. It's just not right.

Racism between teenagers and young children has an entirely different aspect. Being different often means being the centre of attention, but this isn't always a positive thing. When you're in the limelight for looking different, or for having a different colour skin, you could be facing the most difficult situation of your life. Feeling helpless and being ganged up on can be so terrifying, especially when you're left alone to deal with it. When you're surrounded by several kids standing around you, calling you names and making fun of you, you feel trapped, like you can't get away. If you move at all, they have won; they have succeeded. They have succeeded in making you feel bad about yourself, in feeling like you're nothing. They have succeeded by bringing your self esteem down to a point where you are intimidated by them and anyone else who even takes a second look. I know that feeling. I have felt it many times. I'm sure that many of us have.

A young person's perspective

When I see a child cry because she doesn't like her colour or the language that she has been brought up to speak, my heart breaks. I want to tell her that it's all right, that it will never happen again. Her feelings will never be hurt again. But it's not all right, and it will happen again and again. All I can do is comfort her, and let her know that she is not alone. Racism is a part of life, and will continue to be so unless we do something about it now. I will never give up, and I will continue to write and speak out until there is a change. I want my kids to grow up knowing that they will be accepted wherever they go regardless of colour or culture. They will be accepted because of who they are, and how they treat themselves and other people. I want them to be proud of who they are and always walk with their heads held high.

SHORT BIOGRAPHY

Jennifer Melting Tallow

Jennifer Melting Tallow is sixteen years old. She is entering her first year of senior high school in Calgary, Alberta.

ACTORS AGAINST RACISM (A.A.R.)

FOREVER TOGETHER

Arthur Miki

How does one become sensitized to the hurt and trauma that victims of racism cope with? What strategies can teachers implement to heighten the awareness and understanding of concepts such as discrimination, prejudice and racism? As educators we realize that the most effective learning comes from the direct involvement of the students and relevance of the subject matter. The Chinese proverb "I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand" best describes the process that was undertaken to develop the **Actors Against Racism** project at the Joseph Teres School in Winnipeg, Manitoba.

Joseph Teres School is an elementary school with a total enrolment of 465 students. Both the school population and the staff reflect the cultural and racial diversity typical of Manitoba's multicultural society.

The purpose of this project was to develop a musical and theatrical production that would contribute to the awareness and understanding of racism, prejudice and discrimination. Thirty grade five and six students were selected by their teachers to work with the music teacher, Mrs. Judy Sutton, to write the story outline and lyrics and perform their work to an audience of students, parents and teachers. Subsequently, the group put on 14 other performances in and outside the school division.

The students of Joseph Teres have been exposed to a variety of race relations activities during the past two years. Each year the school has held special assemblies to commemorate March 21 as the Day for the Elimination of Racial Discrimination. Students have been exposed to concepts of prejudice, discrimination, stereotyping and racism through presentations, examples and discussions. Films and videos which present "differences" as a positive image, depict differences of colour through animation, and stress the importance of self concept have been shown to students with follow-up discussions in the classroom. These are superficial approaches, however, to a very serious problem that exists in society.

The **Actors Against Racism** project was developed with two phases in mind:

(a) The Learning Process
(b) The Performances

THE LEARNING PROCESS

The initial phase of the project was an intensive three and a half day workshop with the selected students. Among this group were some students from visible minority backgrounds such as Chinese, Black, Filipino, Native and East Indian. Most were unaware of the project expectations except that it had something to do with racism.

When the students arrived at the classroom for the first session, the teacher handed each one a balloon and asked them to blow it up. All of the balloons were red except for one which was green. The students were instructed to hit the balloon in the air and catch any balloon. This was done several times and at the end the student who initially received the green balloon ended up with the same balloon. This was the springboard for the teacher to begin exploring differences. When students were asked why they did not catch the green balloon, several students replied that it was because the green balloon was different. The students were amazed that unconsciously most avoided the balloon that was different from the rest.

Each session over the three and a half days explored a specific topic. These were:

- Dealing with differences
- Being different is okay
- A historical look at oppression
- Be yourself
- Imagine a better world
- Stereotyping can hurt
- Religious differences
- Aren't we lucky in Canada?

For each topic the students became engaged in group or partner discussions and shared their views and ideas with each other. Students were asked to take these ideas and information and write a skit, poetry or a commentary on that topic. Mrs. Sutton took this material and shaped it into a theatrical production.

Mrs. Sutton indicated that "the discussions were excellent" and was impressed by the students' "willingness to talk and share ideas". Working with students from different ethnic and cultural backgrounds, her approach was to guide the sharing process gradually, allowing students to become comfortable and open with each other. The students became so engrossed in the development of the material that they wanted to perform it for others. "This was a valuable experience for the kids involved and I hope that it will be for the audiences. They reacted to each other in a supportive way," claimed Mrs. Sutton.

The discussion on the history of racism was a very powerful experience for the teacher. "The children began to realize how large this subject was." When the students were asked what they learned they cited examples such as the Nazi's treatment of the Jews, the Ku-Klux-Klan, the Native students whose braids were cut at residential schools, the Japanese Canadians who were sent to camps, and the slavery of the Blacks in the United States. The children learned that some people had wanted to change their identity. One student said, "Some people changed their last name to get a job. If your last name was Smith you would be accepted."

The self-disclosures by students who had experienced racism had a tremendous impact upon their peers. Graeme, a Black student, shared this personal story:

> "When I was five, I would go out for recess. I was in Kindergarten and the school that I was at went up to grade seven. These grade seveners kept coming up to me and picking on me calling me "nigger" over and over. They kept coming on every recess. I didn't know what it meant then, but now it hurts."

Warren who is Filipino tells his story to the group:

> "I went to Ontario last year to meet my pen pals. When I was coming back from lunch a kid called me a racist name. I tried to ignore it but it was hard. Other kids began to do the same. I never encountered this before."

The students who were interviewed shared these comments regarding Graeme's and Warren's experiences:

> "I felt sorry for them."
>
> "It helped the students understand racism."
>
> "It was hard to understand why someone who never saw the person before, out of the blue, would say racist names."
>
> "Why would someone go out of their way to make someone feel bad?"
>
> "The stories are really sad. I couldn't believe that it happened to them."
>
> "It's hard to believe that it can happen in our school but it does. You just don't realize it."

"It taught me a lesson. Before I used to be like everybody else with people like Graeme, but now I am totally different. I know and I understand why people do that. I understand why I shouldn't."

THE PERFORMANCES

During the week of intensive rehearsals the performers readjusted their scripts, suggested format alterations, determined the appropriate costumes and practised the songs and the parts. What made this project so unique was that the words of the production were the words of the students themselves. It was their voice that was speaking to the audience. One song which the group sang to express the feeling of being different was written as a poem by Patrick.

One day in the forest there was a cockatoo
Sitting on a branch crying boo hoo hoo
But why was he crying, crying away?
It's because his friend the sparrow
Didn't want to play.

Why was it that the sparrow
Didn't want to play?
Because the cockatoo was different in a way.
But what was the difference?
What was in the way?
The cockatoo was so beautiful
And the sparrow wished he looked that way.

Tammy's poetry reflected her personal thoughts on how to deal with racism:

Well I used to think that racism was names,
But now I know that it's more than just games.
This world would be a better place
If everyone would chip in.
You shouldn't look at the outside,
But what's in the space within.

The performance before students, staff and parents of Joseph Teres School received an extremely favourable response. One parent remarked that the performance was an emotional experience for her.

Actors Against Racism performed at eight elementary schools in the school division and at three schools outside the division. The students

enjoyed the special attention they received at the different schools. The cohesiveness and cooperation among them resulted in projecting a forceful message that racism was not acceptable. I felt that every student had a personal mission to convey the anti-racist message to others. They felt that a dramatic approach was a meaningful way to talk about racism.

> "It's serious because you're going to teach a lesson in a different way. It's more interesting to watch. You get more out of it than reading a book."
>
> "I think it's a good way to show that racism is bad."
>
> "I thought it was pretty neat because we can help people."
>
> "We get a chance to show how it feels."
>
> "It's nice to know that we're helping people understand racism."
>
> "It's good to be different."

A student discussion guide was developed for this program and was presented to the teachers whose classes attended the performance. The guide included words of songs, key elements of the presentation and questions that would stimulate further discussion. If the concepts of racism, prejudice and discrimination are to be meaningful, immediate follow-up by the teacher is essential.

IMPACT OF THE PRODUCTION

How did the students who participated in the project benefit? What impact did their experience have on changing attitudes? Every student who participated in **Actors Against Racism** felt that they learned a great deal about racism and how it affected people. Some students underwent startling changes in attitudes:

> "We put ourselves in their shoes (victims of racism) and how they would feel."
>
> "We learned to be friends. We didn't know each other before this play."

Graeme, a Black student, shared this comment: "Before I was racist of Native people but not anymore."

Kirstin remarked: "We learned how bad we treated people before. We learned more about racism and how we treat others — maybe they're visible but that shouldn't matter."

> "Some people we didn't like because they were different. Now that we are doing this play we're great friends."

Ryan told his uncle that he was going to be involved in a racism project. "He asked me what racism was and I didn't really know," he admitted. When I went there a few nights ago, I had a full explanation for him. "To me racism is name calling and treating people differently because of their religious background or colour of their skin."

Lindsay, a grade five student, said: "I think that the people who were in the play will gain a lot of respect from others. Some people care about racism but they weren't in the play. Now they understand that we care about it. There are a lot of people of different colour skin like Patrick, Richard, Graeme and others. I think if the people who are racist think about this, they will realize that they are the same as us."

The students who participated in the project agreed that adults, including their parents, would benefit from their message because many are likely racist:

> "When adults were growing up, racism was not a big topic. Now it is so they should learn with the kids."

> "Some parents are racist and kids do what their parents do."

> "Some people claim they're not racist and yet they call Black people nigger. My dad calls Blacks nigger. I haven't said anything to him yet."

In addition to helping participants develop an anti-racist attitude, an audience of younger children also benefitted.

Some grade four children said:

> "It taught me how people get pushed around and get hurt. When people make fun of me it hurts a lot. I don't like racism a bit. Now I'll try not to hurt or call people names."

> "Let's stop racism. We all have to work together. We should all be friends, accept them how they are and not how you would like them to be."

"The play was very good. My reaction was that if someone is making fun of another person that is different, don't join in the crowd. Stop it."

"I think that racism is an uncool thing. Cool is being friends with different people."

The reactions and comments from the audiences indicate that the messages of racism were conveyed in a manner that students and adults were able to understand and appreciate. The students in the production unanimously agreed that the experience of learning, creating, and performing would be beneficial to all students in understanding and combatting racism. Although it may be difficult to replicate the successful production and tremendous respect they gained for each other, it would be a worthwhile venture to do again with another group of students.

"I do and I understand." This is what teachers consider to be "real" learning — knowledge that becomes assimilated for future application. The experience of exploring racism and discussing and understanding the effects upon individuals is something these students will carry into their adult lives.

As adults, will they speak against racism and not tolerate discrimination? Will they develop positive social and professional relationships with people from diverse cultural and ethnic backgrounds? Will they advocate for the less privileged in our society? These are all measures upon which we could assess the success of this project.

In my discussions with the students I sensed that the positive attitudes, the understanding and appreciation which resulted from their discussions and performances indicate that their interaction with other peoples will have been altered forever. I also saw a healing process begin to emerge among the students who had already faced racism and shared their feelings with their colleagues. The consoling supportive comments by the other students will help them become stronger in coping with racial slurs and actions in the future.

I believe that each student learned that racism is a manifestation of ignorant attitudes or lack of positive contact with people of different backgrounds. Having developed sensitivity towards the effects of racism, these students as adults will be strong advocates for equality.

SHORT BIOGRAPHY

Arthur Miki

Arthur Miki is an elementary school principal of Joseph Teres School in Winnipeg, Manitoba. He is also president of the National Association of Japanese Canadians, the organization that achieved the Japanese Canadian Redress Settlement in September, 1988. As a speaker and workshop leader, Art has participated in many multicultural, human rights and educational conferences.

EDUCATIONAL EQUITY FOR RACIAL MINORITIES AND THE SCHOOL

THE ROLE OF COMMUNITY ACTION

Alok Mukherjee

We have a long way to go before equality for racial minorities becomes a reality in Canada. Recent events demonstrate in clear terms the struggles that confront racial minorities when the legal framework is weak and the political will lacking. The unwillingness of academic institutions like the University of Western Ontario to repudiate pseudo-scientific racist research of people like Philippe Rushton in the name of academic freedom, the inability of educators to distinguish between removal of materials that have a racist impact and censorship as seen in the controversies surrounding *The Merchant of Venice*, *To Kill a Mocking Bird* and *Huckleberry Finn*, the continuing resistance to Native and minority rights in the constitutional talks, the mistreatment of racial minorities and Native peoples by the police and criminal justice systems as seen in Oka and around the country serve as reminders of the many social, political, institutional, and even attitudinal hurdles that must be crossed to bridge the gap between the proclaimed ideal of equity and the reality of historical and continuing injustices. The school is one of the arenas where these obstacles must be overcome.

Experience tells us that social and institutional change does not come out of the good will of those in power. Sustained and determined community action is required before the Canadian school will truly reflect the reality of Canadian society. It is only through this kind of intervention that racial minority communities in certain parts of the country have succeeded in persuading school boards and ministries of education to respond to their issues and concerns with appropriate policies and practices.

It is sometimes said, especially by those who see nothing wrong with the *status quo*, that education cannot rectify all of a society's ills. Nevertheless, education is a key component of the battle against inequality and discrimination. Education must challenge and engage people and their ideas; alternative ways of viewing and developing social relations must be proposed and promoted.

Traditionally, the school has been a conservative institution. Its function is, on the one hand, to legitimize the dominant social, political, economic and cultural ideas of a society and, on the other, to perpetuate existing social relations. The ownership, organization and activities of the school reflect this dual role.

When we consider the Canadian school system's purpose and location within society, we see the root of some of the difficulties and challenges racial minorities face. The main function of the school appears to be to develop a

law-abiding citizenry which will unquestioningly accept the dominant values and help perpetuate them. While such a school system may have been relevant to the needs of an earlier generation of Canadians, it is questionable whether this is the case today when the school is responsible for meeting the educational needs of a multiracial and multiethnic population. Generally speaking, the philosophy of education, the world-view underlying the curriculum and the selection and content of learning materials reflect a pro-Western, pro-capitalist, middle class point of view. The political and administrative leadership of the school is predominantly drawn from the white anglophone population.

There is scarcely an educator who will not agree that the purpose of education is to facilitate the development of the whole child. Education is not simply a transmission of facts and information about this or that subject; ideally it is a process that leads to the development of socially, psychologically, emotionally and intellectually healthy human beings. The self-esteem of children who spend the better part of their waking hours during their most impressionable years in the school depends on a school environment that acknowledges their individual worth, and treats all of them with equal respect and dignity.

All teachers will say that education of the individual child is precisely their concern. It is out of this commitment to the whole individual child that many teachers claim to be "colour blind" in their approach to teaching. Enid Lee writes in her book, *Letters to Marcia: A Teacher's Guide to Anti-Racist Education*:

> Teachers frequently tell me that they do not see colour when they approach their students. They teach the individual child. That sounds fair enough, but I always ask, "What does that really mean? What has gone into the making of that individual?" To answer that question, we need to look at the social identities we all possess.

Enid Lee compares our social identities to the petals of a flower, the flower being the whole person. Just as the petals together make up the flower, we are made up of such identities as our geographic origin, our religious background, our gender, our abilities\disabilities, the various cultural influences we have experienced, personal and family influences on us, our race, our economic class and so on. She calls these identities "social" because "society places a value on all of these identities. For example, some geographic regions, economic classes, and races are more favoured by society than others. In other words, the social identities of some individuals provide them with greater access to opportunity than other individuals. To teach the individual child, we need to recognize these social inequities which students face."

Clearly, the task of teaching the individual child in a society as racially and culturally diverse as ours is a challenging one. The magnitude and complexity of this challenge is further underscored by the realization that children learn very early in their lives the relative values that a society and its institutions place on the identities of different groups. Proshansky reported in 1966 that the first stage in the awareness of ethnic differences occur in children by age three. Ethnic evaluations affecting children's beliefs, feelings and behavioral tendencies towards out-groups take root by age four. Children learn at an early age that people are different and society treats them differently.

We must, therefore, dispense with the idea that there is safety in being "colour blind", that if we don't talk about differences, children will not know about them. Children know. And, as a study of pre-school to 12-year-old children in Southern California points out, information children acquire about themselves and others, intuitively to begin with and processed and refined with age, is frequently inaccurate, stereotypic and at the level of caricature. In short, children imbibe and grow up with ideas and belief systems about themselves, their social groups and others that are prevalent in the society at large.

To grow up this way is damaging and dehumanizing to the nonwhite as well as the white child. Abraham Citron says:

> White-centredness is not the reality of (the white child's) world, but he is under the illusion that it is. It is thus impossible for him to deal accurately or adequately with the universe of human or social relationships.... Children who develop in this way are robbed of opportunities for emotional and intellectual growth, stunted in the basic development of the self, so that they cannot experience or accept humanity. This is a personality outcome in which it is quite possible to build into children a great feeling and compassion for animals and an unconscious fear and rejection of different human beings. Such persons are by no means prepared to live and move with either appreciation or effectiveness in today's world.

This, obviously, is not the description of a human being who is socially, psychologically, emotionally or intellectually healthy. Children develop very early through intuition, experience and interaction with each other as well as the society at large, a sense of self and other. And what of the children who grow up learning that their individual social identities are treated as less than adequate, when treated at all, by social institutions? The answer should be clear. Those children whose identities are most congruent with the "norm" prevailing in the school and learning materials are more likely to experience

a sense of belonging and to do well than those whose identities are less congruent.

If we agree with the concept of looking at the whole individual child as an important component of the development of self-esteem, it is necessary that the individual child be treated and presented in terms of his or her individual social identities.

What does this mean? It means a recognition of differences, a willingness to deal with them and an ability to correct inaccurate information, stereotypes and caricatures. The sociology of school knowledge tells us that traditional curricular materials fail to achieve these objectives. This is because of the particular role that the school has as a social institution. Apple and Franklin describe that role as follows:

> Schools ... help control meaning. They preserve and distribute what is perceived to be "legitimate knowledge" — the knowledge that "we all must have". Thus schools confer cultural legitimacy on the knowledge of specific groups. The very fact that certain groups' knowledge becomes school knowledge is prima facie evidence of its perceived legitimacy .... But this is not all, for the ability of a group to make its knowledge into "knowledge for all" is related to that group's power in the larger political and economic arena. Power and culture, then, need to be seen not as static entities with no connection to each other but as attributes of existing economic relations in a society.

Apple and Franklin have described here what is often called the "hidden curriculum" of the school. Its purpose, it is said, is to promote and perpetuate the world-view of one particular segment — the socially, culturally and economically dominant segment — of a society.

For example, the celebration of festivals, as teachers of early grades know, is an important learning activity with great potential for children in K-1. When my son was in junior kindergarten, I suggested to his teacher that she should consider festivals reflecting the background of the non-Christian children in the class as well as Easter, Halloween and Christmas. She showed surprise because the thought had not occurred to her. After some reluctance she agreed to consider the suggestion if I and other non-Christian parents organized the festivals. This was progress, but she missed the point. For the little children in her class, she was the authority figure, the one with knowledge and power, the one who legitimized learning activities. In terms of the legitimacy of what went on in her classroom, they saw the difference between what she planned and initiated and what she allowed to happen.

Another example concerns a unit on Astronomy for grades 7-8 students that came across my desk. It was a good document making innovative use of myths and folk-tales in an interdisciplinary approach to the subject. All the myths and folk-tales, however, were of Western origin. There was no mention of the possibility that Native peoples, Africans, South Asians and others may have interesting ideas about astronomy in their folklore. What message would children reading this unit receive? Why did the writers who developed the material for an extremely multiracial and multicultural system not think of it?

A few years ago I went to a school to speak to staff about race relations. All the students in this school were recent immigrants who did not speak English as their first language. In the library where we were to meet, I noticed a big display of pictures titled "Canadian Authors". When I asked the school's staff to look at the display and tell me what message it communicated to them, they immediately noted very few women authors, no French-Canadians, and no non-English, non-Francophone writers. No Joy Kogawa, no Austin Clarke and no Myrna Kostash.

Let me give yet another example. I asked a teacher-friend of mine — a sensitive, progressive teacher of long standing — if she knew about the Continuous Voyage Act and the denial of entry into Canada of South Asians who legally came on the ship "Komagata Maru" in keeping with the requirements of this act. To me, this is one of the important parts of Canadian history. She knew nothing about it. I was not surprised. As she said, it was not part of the Canadian history she knew.

As part of an investigation into the education of Black children attending schools in the city of Toronto, we organized a meeting with about 150 Black students in order to get first-hand information about their experiences. One question asked was whether displays in classroom reflected the racial and ethnic backgrounds of all students in the class. During a follow-up visit to one of the participating schools a grade 7 student said she was very uncomfortable with that question. She said she did not see why it was necessary to represent her culture and history in the classroom; she could go to the library or attend a Black Cultural Heritage class if she wanted to know about her culture and history. Her teacher was present during this conversation and expressed obvious approval. My colleagues and I were shaken. We wondered what was going on in that classroom that would cause a young person to feel this way about her heritage.

These examples of omission and commission illustrate how the school and the curriculum screen out information and project a certain view of the society. I call it the dominant world-view. At best, the cultures, experiences and struggles for equality by people of minority backgrounds get inadequate

treatment in the perpetuation of this world-view. At worst, as in the last example, the treatment leads to denial by nonwhite children of their own identity.

This is the challenging context in which, I believe, the task of achieving educational equity for racial minority children must viewed. It is a multi-faceted task that acknowledges racial and cultural differences, names these differences, promotes a critical understanding of cultures and their values, deals with and resolves negative, stereotypical and caricatured views of peoples, develops a better appreciation of the struggles and contributions of all Canadians regardless of race and ethnicity and, finally, enables individuals to act against oppression and injustice against racial and cultural minorities. In short, educational equity does not mean the celebration of cultures and attempts to develop positive attitudes only. To me it involves strategies to develop a critical understanding of people's lives, history and experiences, and it involves providing the knowledge and the information that people need to act for change.

These objectives cannot be met through a few added activities, worthwhile as they may be. I believe that children catch on to the relative significance of learning activities without much difficulty. If an activity is not an integral part of the daily life of the classroom, it will remain a pleasant diversion. The approach or approaches one selects has implications in the classroom. We ignore the importance of "legitimization" at our peril.

A review of the literature indicates no shortage of strategies for developing an anti-racist and multicultural school system. One may choose any strategy to deal with racism, so long as it is remembered that inaction, too, is a form of action. As James Baldwin said: "Not everything that is faced can be changed, but nothing can be changed until it is faced."

The effects of the school, then, on the achievement, self-esteem and development of minority children must give us cause for concern. We must question the school's ability to meet the educational and cultural needs of children. We must examine the school's success in fostering an understanding of and a respect for the cultural and racial diversity of Canada among all children. We must challenge its willingness to equip children with the tools to actively fight against racism and other forms of discrimination.

It has been customary, since the advent of the policy of multiculturalism in Canada, to talk about multicultural education. Multiculturalism, as it has been popularly understood, implies pleasant, superficial and exoticised — almost museum-like treatment of people's cultures and history. The outcome of this approach is expected to be a nonracist school which will inculcate tolerance for and sensitivity to diversity in all children.

As far as racial minorities are concerned, a multicultural approach by itself does not deal with the critical issues of unequal achievement, evaluation and placement of racial minority students. It does nothing to help students understand the roots of inequality and oppression. It provides them with no skills and abilities to take an active stand against racial prejudice and discrimination. I firmly believe that if the high-minded goals of equality are to be achieved then we must have an education system which is multicultural and anti-racist in form as well as content.

Before the school becomes a vehicle for perpetuating the expectations of those who have been historically excluded, namely the racial and ethnic minorities, Native peoples, women and working people, the roles the school plays as an institution must be changed. I believe that the political and legal developments occurring in the society make it possible for us to fight for change. This battle against racism and discrimination is not one-dimensional. To win it we need allies within the school system and in the society at large.

There are people working within the school system — teachers, administrators, trustees, parents — who have developed a critical understanding of the institutional ideology and purpose. Many of them have found creative ways to respond to the educational and cultural needs of minorities. They are our allies.

If the school is to treat equally and adequately the educational and cultural needs and aspirations of minorities, it is in six areas that change must occur:

1. Curriculum
2. Language and culture programs for minority children
3. Placement and assessment
4. Employment and promotion
5. Teacher training
6. Relationship with the community

The racial and cultural diversity of Canadians, their history, experiences and contributions must be reflected across the school curricula. Minority children need their languages and cultures taught as part of the regular curriculum to develop positive self-esteem and self-worth.

There is, it has been found, an over-representation of particular groups of minority children in the basic level and technical schools. This is called streaming and its adverse effects are well-known. The causes of streaming need to be identified and removed.

Minorities are, generally speaking, under-represented within educational institutions. The situation gets progressively worse as one looks higher in the hierarchy. There is an absence of role models and human resources of the kind needed to develop relevant programs.

Consequently, employment and promotion practices and procedures of school systems constitute yet another area of serious concern. Aside from the lack of minority teachers, however, there is the fact that most teachers are inadequately prepared to teach in a multiracial and multicultural context. Teacher training programs as a rule have not kept pace with the demands of a changing society.

Finally, for the school to know and reflect the cultural and educational needs of its community, it is essential that the two interact closely. It is even more essential that all parents have a meaningful role in the development of school programs and policies. They should be active partners and resource people, and not just makers of coffee at home-school meetings and organizers of bake sales to raise funds for extra-curricular activities.

This list of changes may appear to be formidable. But it is only when changes happen in all these six areas that a school system will emerge to adequately meet the educational and cultural expectations of every Canadian. A broad range of activities needs to be undertaken. For these activities to succeed, there must be constant monitoring and evaluation of results. As well, there must be clear accountability. Effective accountability to the community, evaluation and monitoring of results depend on an informed community that is involved in the planning and development of initiatives. This is community action and participation.

Accomplishing change is a long-term pursuit, especially when the goal is to develop an anti-racist school system. Effective community action to achieve this goal must begin with a set of realistic expectations which is acknowledged and respected by those in power. It is important to seek the widest possible links within and outside the school system to ensure a broad base of support for change.

As I have mentioned earlier, there are people who see the need for change and are, in their own individual ways, already working for it. The goal of educational equity is not only for racial minorities. It should be pursued by nonwhite and white people working together. While those who are already allies must be included in the struggle, there are many others who are well-intentioned but afraid of change. Community action includes educating the community at large about the need for change and the specific issues involved in the education of racial minority children. It is my view

that most educators wish to do what is best for all children. They need information, resources and support. They must see the community as a resource they can draw on, and an ally that they can rely upon.

Community action based on the principles of planning, action, monitoring and evaluation will lead to changes in the education system that are crucial to long-term changes in the minds and hearts of Canadians. Without these, equality will remain only a concept, not a reality. We need to make equality a reality because the cost of not doing so could be great.

Langston Hughes asked:

What happens to a dream deferred?

Does it dry up
like a raisin in the sun?
Or fester like a sore —
And then run?
Does it stink like rotten meat?
Or crust and sugar over
like a syrupy sweet?

Maybe it just sags
like a heavy load.

Or does it explode?

SHORT BIOGRAPHY

Alok Mukherjee

Alok Mukherjee is a consultant, trainer, writer, and researcher in anti-racist education, community relations, human rights and employment equity. He is a member of the Doris Marshall Institute for Education and Action and a partner in the Toronto-based consulting company, Partners in Equality. Alok is also a Commissioner with the Ontario Human Rights Commission and currently is Acting Vice-Chair. He is frequently called upon to provide training or to speak on equity issues by school boards, teacher federations, unions and community groups from across Canada.

RACISM IN THE NAME OF EDUCATION

Bev Sellars

It is said that everyone is born with the potential for success and it is only through life's experiences that we nurture or destroy that potential. For many Native people, our most vulnerable and impressionable years, our childhood years, were spent at the residential schools. Our mental, emotional and spiritual growth was extremely stunted because of the way we were treated there.

> You have to tell our story like it is, don't hold back or make it seem like it wasn't as bad as it actually was. People have to know and believe what happened to us. That's what hurts ... when people don't believe what happened.

This is the advice that an older gentleman from a neighbouring Native Community gave me when I started speaking out about residential schools and the damage they have done to our people. There is a lot to tell and much healing to take place but being aware of the problem and where it originates is the first step. Most of my family and Native friends "did time" at the schools. This is part of our story.

The British North America Act of 1867 assigned the federal government the responsibility for managing "Indians and Land reserved for the Indians." This responsibility included educating Indian children in the European traditions. Educational needs of Indian children were seen by the government to be quite different from the needs of non-Indian children. Indian education was to be a tool for breaking down Indian cultures and communities and for transforming Indian youth into what the European society saw as productive, working class members of their society.

Indian residential schools were designed to carry out the Canadian government's policy of assimilating Indian people into the European society. This was a joint venture between the churches and the federal government. The federal government basically "sub contracted" responsibility for Indian education to the churches and provided financial assistance for the establishment of Indian schools.

Various churches — mainly Catholic, Anglican, Presbyterian, and Methodist — eagerly took on the responsibility for the management and day-to-day operation of the schools. They saw it as their duty to civilize the Native people, upon whom they looked as savages. This arrangement suited both the federal government and the churches.

Day schools were the earliest settings for Indian education. These schools were established within Indian settlements mainly in Ontario and Quebec, and later on in other provinces. The success of the day schools depended on the regular and steady attendance by Indian children.

Racism in the Name of Education

By the late 1870's, it was apparent to the federal government and the churches that the day school system was not meeting with the success they had hoped for because of the seasonal movement of Native communities with hunting and fishing economies. To eliminate what the federal government and churches saw as problems in civilizing the children, residential schools were established. The schools were usually situated far from Native communities to prevent any contact between parents and children and to eliminate any cultural teachings.

The schools, modeled after residential schools already existing in the United States, were officially for status Indians and Inuit but a significant number of Metis and some nonstatus Indians attended. Most of the approximately 80 residential schools in Canada, have now been closed. The remaining few still open are operated by Native people and stress, rather than forbid, culture to the children. The residential school I attended was run by the Roman Catholic Church until its closure in 1981.

So ... What was it like at the Residential School?

The procedure was the same for everyone once you got to the schools. Your hair was cut, you were deloused with DDT whether you needed it or not, and you were given a number which was used on all of your belongings. This number became your identity. You were given residential school clothing and placed in a group according your sex and age. When I attended the school, there were 72 of us in the junior girls' dorm with one supervisor. We ranged in age from 5 to 10 years old. A former student of the Kamloops Residential School remembers being one of 105 boys in his group with one supervisor.

From then on, your life was decided for you 24 hours a day. We were more like robots than normal children — always taking orders, never involved in decision-making of any kind. We were never asked what we thought or encouraged to think for ourselves. We learned very soon after arriving at the schools that expressing ourselves, speaking our minds or questioning anything would only get us into trouble.

The first generation to attend the schools were our grandparents and great-grandparents. My grandmother remembers the schools as a place of hard work. All the manual labour required was done by children.

One of her other memories is always being thirsty; for some reason they were not allowed drinking water. They would sometimes steal a drink of the holy water from its container as they left the chapel when they could no longer bear the thirst. Of course, this was deserving of a good whipping if they were caught. My grandmother also remembers being locked in an attic for two weeks because she could not make herself eat rotten meat.

My mother attended the school during the 30's and early 40's. What she remembers most is the bitter cold in the winters and the rotten food. Letters in the archives verify the terrible conditions that the children had to endure. In one letter from the principal of the school to the Federal government requesting more money to operate the school, the principal stressed again and again the concern of the girls' safety because of poor heating facilities. The principal stated that the girls' dorm sometimes was as cold as 30 degrees fahrenheit, **two degrees below freezing**.

The atmosphere of the school I attended, built in the 50's after the original school burnt down, could only be described as cold. The playrooms had cement floors. The huge iron doors could be heard clanging throughout the building whenever they were opened. The dorms had the bare necessities, beds and curtains. I don't imagine the other residential schools were much different.

Even though the living conditions improved over the years and the labour was decreased from my Grandmother's time to the years that I spent at the school, the message that every student received was the same. **It was shameful to be Native because we were part of a weak defective race unworthy of a distinguished place in society**! Therefore we had to adapt to the white man's way of living.

Students became progressively alienated from their families and culture as a result of years spent at the schools. Many times it was done very abusively: physically, mentally, and verbally. It was not unusual to be called a dirty Indian, a dumb Indian, a savage. When you hear it often enough, especially in your most vulnerable years as a child, you begin to believe it and start to act it out.

After leaving the schools, many students were just time bombs waiting to explode. Suicide, family violence, low self-esteem, unemployment, loss of parenting skills, dependancy and a very high rate of incarcerations are just some of the social problems we face as a result of the schools.

The schools did not succeed from an educational point of view. Children were not being trained to reach their full potential. They were trained only to be subservient to the dominant society in roles such as housemaids or farmhands.

In the unusual case of a Native person pursuing and obtaining a University degree, it was required by the Indian Act that this person disenfranchise from his/her band. That meant they no longer had a place in their Native community and thus were forced to live apart from their families.

Racism in the Name of Education

I was reading the report of *Commission of Inquiry concerning the adequacy of compensation paid to Donald Marshall, Jr.* a young MicMac Indian who spent eleven years in jail for a crime he didn't commit. The type of losses which a person suffers as a result of wrongful imprisonment were identified in a paper by Professor H. Archibald Kaiser. Anyone who attended residential school can easily identify with the same type of losses.

1. loss of liberty
2. loss of reputation
3. humiliation and disgrace
4. pain and suffering
5. loss of enjoyment of life
6. loss of potential normal experiences
7. other foregone developmental experiences, such as education or social learning in the normal workplace
8. loss of civil rights
9. loss of social intercourse with friends, neighbours and family
10. physical assaults while in prison by fellow inmates and staff
11. subjection to prison discipline, including extraordinary punishments imposed legally
12. accepting and adjusting to prison life, knowing that it was all unjustly imposed
13. adverse effects on the claimant's future, specifically the prospects of marriage, social status, physical and mental health and social relations generally.

Professor Kaiser continues with the apt commentary:

> Surely few people need to be told that imprisonment in general has very serious social and psychological effects on the inmate. For the wrongfully convicted person, this harm is heightened, as it is hardly possible for the sane innocent person to accept not only the inevitability but the justice of that which is imposed upon him. For the person who has been subjected to a lengthy term of imprisonment, we approach the worst case scenario. The notion of permanent social disability due to a state wrong begins to crystallize. The longer this distorting experience of prison goes on, the less likely a person can ever be whole again. Especially for the individual imprisoned as a youth, the chances of eventual happy integration into the community must be very slim.

The report goes on to say that evidence reveals that prisoners live without privacy, subject to rules which govern their every hour — a life without freedom, without hope and without dignity. Another comment is that there is no dollar figure which can replace lost years, lost opportunities or compensate for the injury sustained by the victim.

I have a brother who spent many years in prison, including a penitentiary. He said, as many others have said who spent time in both the schools and prison, that the residential school was worse than any prison he has ever been in. It's a pretty sad situation when the jail system is seen as being a step up on the experience of residential schools.

There have been charges of sexual abuse laid against three people at St. Joseph's Mission in Williams Lake. Two have been convicted and a third is awaiting trial. Of the two convictions, one person pled guilty to seventeen counts of sexual assault and was sentenced to two years less a day. The other pled guilty to four counts of sexual assault and received a one year sentence — no probation period or anything after that. It is obvious the courts do not realize the snowball effect the abuse causes in families and communities.

To illustrate this, I'd like to tell you a story. I had a brother, Bobby, who was two years older than I. He died when he was 18 years old. They found him in a creek at the bottom of a cliff a month after he disappeared. We do not know whether his fall was intentional or accidental.

During his pre-teen years, he developed a drastic personality change. He became very mean and was physically abusive. As a result, the relationship between my brother and I was one of hostility. This lasted through our teen years until the night he died. We argued the night he disappeared.

He was a very angry young man and his immediate family members felt his anger the most. I didn't question his anger at the time or try to understand him because I knew nothing about emotions except to keep them hidden. It wasn't until last year when our Tribal Council was doing a study into the impact of the residential schools that I found out my brother Bobby was being sexually abused at the school. Everything made sense then. I realized that because he didn't know how to vent his anger, humiliation, fear and whatever other emotions he was feeling toward the real cause, that my family and I were the outlet for his anger.

I remember one summer when Bobby was 11 or 12 years old and the time had come when we had to go back to the school. Bobby and a young friend of his who would have been eight or nine years old at the time decided they were not going back to the school. The school authorities called in the R.C.M.P. The boys hid in a cabin at the top of a ski-hill in our community for about a week. When they were discovered, they led the R.C.M.P. on a chase over the mountain to another Native community approximately 20 miles away. The boys lived on a bag of puffed wheat they had found in the cabin and wild berries they picked. They were eventually caught and brought back to the school.

I saw them being brought back to the school by the R.C.M.P., and I remember the way Bobby's head hung as he was walking toward the boy's side of the building. I realize now that look was one of a broken spirit; there was nothing he could do to end the sexual abuse, and I have to wonder if, like many others, he was being abused by more than one person. Do you know what the saddest part of this story is? Stories like this are a dime a dozen. In the study done by our Tribal Council, it was found that up to 70% of the children at the school had been sexually abused.

When there are too many hurts in your life, you soon develop a shell around yourself to shield off emotions that are too tough to handle. We learned how to be tough, or so we thought. We learned how to bury our feelings. Ridicule or punishment at the schools put a quick end to expressing any feelings. Even the youngest children soon learned to keep their emotions buried.

Many of us have carried that into our adult lives. Emotions are kept buried until they demand to be released inwardly by suicide or some other form of self-inflicted damage. For many, that release is alcohol and drugs. High rates of violence in our communities exist because we have not learned that there are safe and positive ways to express our feelings, be they lonliness, anger, fear, happiness or any other emotion.

If you think of how one learns to be a parent, you will see why the loss of parenting skills has been so damaging to many of us and to our children. Students at the schools did not learn any positive parenting skills simply because we were not in a normal parent/child relationship. Many of us raised our children the way we were raised at the schools. Many of us realized too late the damage we did to our children, unintentionally of course, but only because we did not know any better. We were parenting the only way we knew how. Today it is having an effect on our younger generation even though some did not attend a residential school. After three and sometimes four generations of destructive teachings, our communities are ravaged with social problems and the scars go right to the hearts and souls of our people.

It's really difficult trying to change the way you feel about yourself when your whole life has been based on one of **forced inferiority**! Your teachings as a child affect the rest of your life. When you've been programmed to believe you are worth nothing, you unconsciously act out the role and it is difficult to change that view of yourself. Far too many Native people find it impossible to change that view of themselves because it is so deep rooted in their beliefs.

I compare the brainwashing we received to that of various cults. I've heard stories of how families steal their loved ones away from cults and then have to have their loved ones deprogrammed from the brainwashing. That's

what I feel the Native people have to go through — deprogramming of false teachings.

The atrocities that were committed against Native children in the residential schools generation after generation are finally being revealed. Many Natives would just as soon not deal with it because they do not want to suffer through the agony again. We are talking about triggering pain that people have tried so hard to bury. I'm sure some people will take their secrets to the grave with them. I could tell you stories that would make your hair curl but it's not for me to tell these stories. They have to be told by the ones who are ready to talk.

So where were our parents and grandparents while this was happening you may ask? Why did they allow us to go there? When the schools first opened, it was not required by law to attend. The parents thought this might be a good thing for their children. To be taught the white man's way was seen to be an advantage but they did not expect their children to be subjected to all kinds of physical abuse and to be alienated from their cultures as well. They certainly did not expect, as happened all too often, that they would go to get their children from the schools and find out their children had died months earlier. Later on, when parents refused to send their children to these schools, they were threatened with jail and other repercussions if they did not surrender their children.

Why has it taken so long for the stories to surface? Why have we not spoken out before? We have spoken out. Our parents and grandparents have spoken out. There were complaints about the small amount of schooling and the huge amount of manual labour the children had to do. There were complaints about the abuse of children but our complaints fell on deaf ears.

The people who could help change things were the same people who were responsible for these schools in the first place. There are records of investigations into the abuse at the schools but they were clearly whitewash investigations. Not only were there individual investigations into certain schools but in the early 1920's, P.H. Bryce, the Medical Inspector to the Department of the Interior and of Indian Affairs, published a report entitled "The Story of a National Crime". The report, prepared for the federal government about residential schools, was ignored. The blame, in the end, was placed squarely on the shoulders of the child victim who had no control whatsoever in the decision-making in his/her life.

I have heard some feeble attempts by different people who try to justify the schools, the treatment of the children, and the schools' good work. One of the comments I've heard is that the schools were the salvation of many Native children who lived in squalor and alcohol-ridden homes on reserves. It's true that many children of my generation went home during the holidays

to alcoholic homes, but many did not. The question that has to be answered is, "Why did the parents who had turned to alcohol do so?" They were not alcoholics simply because they were Native.

The effects of the schools were very evident by this time. As for providing the children with food and safety, it is clear from all the stories coming out that safe was something many children did not feel and the food was only fit for pigs. A woman who worked in the kitchen at St. Joseph's Mission in the early 60's remembers almost being fired from her job because she and other workers refused to serve rotten macaroni to the children. They dumped it in the pig container before they were forced to serve it.

I remember an incident at the school where a young girl was caught throwing her food into the garbage because it was just too bad to eat. She had to dig her food out of the garbage and eat it. She sat there crying, trying to get the food down without vomiting it up. Incidents like this were not uncommon.

Until the late 60's at our school, the school authorities and the staff were not served the same food as the children. Their dining room was at the opposite end of the children's dining room. The children would have to watch and smell the carts of good food being delivered to the staff's private dining room. It's easy for the authorities at the school to say the food was good because they never had to eat what the children did. When my brothers and I went home every summer, my grandmother's biggest task was to fatten us up before we went back to the school. Many parents and grandparents did the same.

The excuse that the churches had to civilize the children in Christian ways and teach the love of God is a joke! Our Native culture is based on the Creator but the creator in our culture is a loving and forgiving God, not the harsh punishing God we were constantly threatened with and taught to fear. So the excuse of teaching Native people about God simply isn't true. These missionaries, as well as the Government of Canada, were just mere mortals who thought they had the right to play God with other people's lives. They did it while hiding behind organizations that society did not question until recently, particularly the churches.

The people at the schools who genuinely cared for the children were a minority and usually didn't stay for very long. The schools gave us the opportunity to mix and develop lifelong friendships with other Native communities and tribes but there was absolutely nothing we learned at the schools that we could not have learned at home where we would have had the love and support of our families.

HEALING? You go through phases when you begin to heal. In our language Seme7 means "white man", and for a period of time that to me was

a dirty word. Once I really began to understand the brainwashing I had been put through, all I felt for any white person was pure hatred. I used the word Seme7 the same way I had heard the word "Indian" being used so many times, with total repulsion. I especially hated the ones who even hinted that they were superior. I had finally gotten out from under the school teachings and my hatred and anger was intense toward the people I held responsible for all the grief and sorrow my family and I endured. Thankfully that phase passes and we then respect anyone as a human being and as an individual, something anyone of any colour has the right to expect.

We are looking at new ways of trying to heal our people. We have tried all kinds of programs in the past. We opened treatment centres for alcohol and drug abuse. We had courses for self-esteem building but nothing seemed to work because we were dealing with the symptoms of the problem and not the root cause. We looked at everything but the schools because it was too painful to remember but as a result of opening up and sharing our childhood experiences, things started to make sense. We started to see the real causes of our problems, and we started to find some real answers.

We realize it's going to be a long slow process to reverse the damage done, but we also know we are now headed in the right direction. Since we have started regaining control of our lives, our situation is slowly turning around for the better.

I was reading an article about a group of people discussing the residential schools in which an Anglican priest was asked what should be done about all the damage done. The priest said, "I don't know." That to me is progress because the Anglican priest and other non-natives are finally realizing that they do not know what is best for us. The only people who know what is best for Native people are Native people themselves.

SHORT BIOGRAPHY

Bev Sellars

Bev Sellars has been Chief of the Soda Creek Indian Band in British Columbia for the past six years. She has always been an advocate for her people, but trying to deal with the social issues that plague them has been a major challenge. Bringing the issue of the residential schools to light is very important to her. She has been a spokesperson on the schools and the "fallout" for the last two years.

THINKING IN THE RAIN

Beryl Tsang

It was drizzling and everyone was grumbling about how the rain would spoil the afternoon's festivities. Despite the inclement weather and my peers' complaints I felt rather good. After two years of solid work, I was finally receiving my Master of Arts in East Asian History.

As I waited in the procession to receive my "little piece of paper" I pondered the significance of my education. Obtaining a degree in East Asian History, albeit a graduate one, was not going to guarantee me a career in international banking, a place on a stock exchange trading floor or a position with a Fortune 500 company. So why did standing looking like an over-stuffed penguin in my cap and gown give me such a profound sense of personal satisfaction? I could not explain it.

The line kept moving forward and as it did I got the most incredible urge to pee. To keep myself from racing to the nearest washroom and possibly forfeiting my "moment of glory," I contemplated the events of the past two years. While images of graduate school flashed through my mind, I did not linger on the impossible deadlines, interminably long seminars and limitless reading lists. Instead, my thoughts rested on the setbacks I had in seeking the education of my choice. As I thought back to the obstacles that I was presented with in elementary and high school it seemed almost impossible to me that I should have stayed in school, much less sought a post secondary education.

The challenges I faced in elementary and high school are difficult ones to describe; they were subtle. Yet I recall the impressions they left on me vividly.

The first barrier I ever encountered at school was in Kindergarten. It was raining and everyone was finger painting except me and the only other Chinese-Canadian student in my class. We were given counting games and building blocks to play with. I begged my teacher to let me finger paint but was told I could not. When I asked "Why?" she said it was because I was naturally better at counting games and building blocks.

I felt extremely disappointed at not being able to do what I wanted. I hated the symmetry and perfection of the games and blocks. They were so neat, rigid and predictable. I loved the texture and the hues of the finger paints. They were messy, fascinating, and ever-changing.

In the weeks and months which followed this incident I did not want to go to school. In my five-year-old eyes my teacher was a "meanie" and I did not like "meanies." The more I resisted playing with the games and the blocks she gave me the more insistent she was that I play with them. The

more insistent she became the more I resisted. This resistance/insistence pattern lasted throughout my year of Kindergarten and left me feeling more than ever that my teacher was a "meanie" of the highest order.

What I did not understand was that my teacher's actions did not stem from meanness but from misinformation. Like many Anglo-Canadians who did not have much contact with people who were different from themselves, she tended to view anyone who was not White, Anglo-Saxon and Protestant as stereotypes rather than as individuals. And because it is often easier to see people as stereotypes instead of as individuals, she saw me as a mini math and science expert rather than as a potentially artistic individual. In denying me the opportunity to finger paint she created a set-back in my education which prevented me from developing skills and knowledge in a broad range of areas.

When I tried to tell my parents about my problems with my Kindergarten teacher they were not very sympathetic. In their opinion I was at fault not her. "You had the chance to learn and a teacher to assist you so why are you not learning to the best of your ability?" they asked. For many years I felt they were heartlessly cruel and I was angry with them for it.

It was not until I was in my early twenties and working in multiculturalism and race relations that I began to understand where my parents' apparent lack of empathy came from. Like many immigrants, my parents saw Canada as a land of limitless opportunity and possibility. The key to success in this new country, in their eyes, was a solid education. To ensure that I received a quality education they saved their money and bought a home in an affluent part of Vancouver where there were "good" schools and "good" people.

Education was very important to my parents because they came from a society where education was, and still is, the privilege of a few. In Canada though, education was and still is, the right of all. My parents were so grateful that their daughters could receive a quality education for next to nothing in Canada that they did not feel the need to question the foundation, the methodologies or the wisdom of its public education system. They saw any problems I had with my teachers as a lack of motivation and appreciation on my part.

The next set of barriers I encountered occurred the following year in Grade One. That year I had an extremely enthusiastic teacher who liked to interact with her students. Because I had been so strongly reprimanded at home for my subversive behaviour towards my Kindergarten teacher, I acted as respectfully as I could towards my Grade One teacher.

Instead of seeing my politeness for what it was she interpreted it as a language barrier and took me aside one day to tell me that I was in Canada now and had to learn speak English. I was indignant. I was trying to be nice to her and she was saying that there was something wrong with me!

A few months later my mother came to pick me up from school. My teacher overheard us speaking Chinese and the next day she took me aside again to remind me that I was in Canada now and had to speak English. I wanted to yell that I did speak English, everyone in my family spoke it, but if I did yell, I knew my mother would probably give me a spanking. I therefore suppressed my overwhelming desire to throw a temper tantrum. To avoid interacting with my teacher any more than I had to, I concentrated on arithmetic, which I could do on my own, rather than on subjects I really liked — reading and writing — which I would have to discuss with her.

Throughout Grade One my teacher continued to remind me that I was now in Canada and had to learn English. When we were singing "O Canada," "God Save The Queen" and "The Maple Leaf Forever" she would make a point of telling me that I was in Canada now and had to learn these songs. "Oh Canada," she said over and over again, was the national anthem and I had to learn to sing loudly and proudly even though Canada was only my "adopted" country and not really my "home and native land." I never knew how to respond to her little "talks" about learning English and being Canadian. All I knew was that they made me feel that I was somehow inferior and had to try harder to be as good as everyone else.

My teacher's attempts to make me Canadian did not stop at getting me to speak English and learn "O Canada," they also included getting me to change my dietary habits. One lunch hour she discovered that I was eating rice soup and fried bread strips for lunch. "Chinese food," she said, "is okay on special occasions, like Chinese New Year, but not for lunch everyday." "Perhaps you should get your mother to pack you some sandwiches, milk and apples," she suggested. As she walked away from me she murmured something to another teacher about how immigrants just do not know how to feed their children properly.

The way she said the word "immigrant" made me feel that all "immigrants" were somehow bad. What was an "immigrant" anyway? Was my mother an "immigrant?" What if she was? Did that mean that I was an " immigrant" too and if we were, did that mean we were bad? All of a sudden I felt that I really was bad; if I were "good" she would not be constantly pointing out all the things that were wrong about me. I ran home and spent the afternoon hiding my closet. There was no way I was ever going back to school. (Unfortunately I did, my mother made me.)

Whenever I reflect back on these incidents I am filled with anger, hurt, and frustration. I know that my teacher's actions were not designed to discourage me from learning. Her efforts were probably conceived with the best of intentions and meant to encourage me to learn and to help me fit in and feel accepted among my peers.

She tried the best that she could with what few resources she had to help me integrate, but judging from her treatment of me, it was clear that she did not know much about teaching immigrant or racial minority students.

The problem with what my teacher did in teaching me to be Canadian was not her intent but the assumptions upon which her intent was based. She assumed that there was only one right way of thinking and doing things — the Anglo way — and that unless I subscribed to that way of thinking and doing things there was something "inferior," "bad" or "wrong" about me. Instead of encouraging me to learn, helping me to fit in and feel accepted among my peers, my teacher's attempts to make me a patriotic Canadian had the opposite affect. They turned me against school. Her efforts created obstacles which prevented me from developing skills and the desire to learn.

The incidents I experienced in Kindergarten and Grade One repeated themselves throughout my elementary school education, but the most painful barrier I encountered at school was in Grade Three. I had a teacher who liked to have students with, what she called "special talents," share their talents with the class. These talents included singing, playing musical instruments, and dancing. One day a girl in my class who was Scottish and an accomplished highland dancer, volunteered to perform the sword dance in a full tartan ensemble for the class. As I watched her fling her way around room I thought that if she could do something that was not Canadian maybe I could too.

I asked my teacher if I could sing a Chinese song at the next "special talents" day. She laughed out loud at my request and ridiculed me in front of all the whole class. "Beryl wants to sing a Chinese song," she said, "but we're not Chinese, we're Canadian. So it would be silly for her to sing a Chinese song. We wouldn't understand anything she was singing." The class openly snickered at me for making such a silly request. I felt stupid for asking, but more than that, I felt ashamed of being Chinese-Canadian.

I do not know why I found this incident so hurtful. It was not as if this was the first time anyone had taunted me for being Chinese. I do not know why my teacher and the class responded the way that they did. It was not as if I was the only one who wanted to do something non-Canadian. What I do know is that my teachers and classmates were presenting me with challenge. They were telling me that I must change if I wanted live, have friends, or go to school in Canada. I had to deny my Chinese-Canadian

heritage and adopt an Anglo-Canadian one, if I wanted to feel accepted and fit in. From that day on I refused to admit that I was Chinese-Canadian. I tried to fit in as much as possible. I even asked my father if I could take highland dancing. (He did not know of any highland dancing schools, so I never did.) Eventually I would learn to accept my Chinese-Canadian heritage but it took a lot of years before I could do it.

I encountered fewer barriers in high school than I did in elementary school. While being Chinese-Canadian caused me to be treated negatively in elementary school, ironically enough it, caused me to be treated positively in high school. No one seemed to think that there was anything wrong with me. No one picked on me and no one made me feel out of place for being Chinese-Canadian. The biggest barrier I encountered was in trying to get over all the good things that were connected to being Chinese.

My Grade Eight English teacher, for example, always told our class that if anyone wanted an "A" they would have to "work as hard as the Chinese students did." Even though I hated math and science my time tables were always filled with math and science courses. And although I only handed in my assignments about half the time I never failed a course and frequently got more than average marks. Counsellors were constantly calling me that "bright Chinese girl," "the responsible Chinese girl" or "that smart Chinese girl."

Eventually I got tired of being "bright," "responsible," and "smart," because I was Chinese. I wanted to be seen as an individual with my own talents (not that I knew what they were) and not as a member of a group with a singular set of distinguishing attributes. To become an "individual" I distanced myself from my Chinese-Canadian friends, got involved in farmer's rights, righteous/leftist politics and the women's movement. I tried as hard as possible to rebel against my teachers' and counsellors' expectations of me. None of them, however, seemed to think that I was any different. Even when I was smoking in the bathroom, making inflammatory remarks in the hallways, and skipping class they seem unperturbed. Could it have been because they still saw me as the "bright, responsible and smart Chinese girl?"

Another barrier I encountered in high school was in the area of extra-curricular activities. The school I went to had well-developed sports teams, drama club, and community recreation program. To maintain relationships with teachers, make friends, and feel accepted it was necessary to participate in extra-curricular activities. Unfortunately for me, I was too unco-ordinated for team sports, which were highly competitive and only took the best athletes; too different looking to participate in drama club productions, which always staged British or American plays and cast only the "best" looking students; and too unsure of myself to take part in community recreation

activities which only wanted self-confident students. I could have participated in individual sports like badminton, running, and tennis, gotten involved in the film club or worked in the library but those activities were filled with Chinese-Canadian students.

Using that expressive phrase, I thought my school's extra-curricular activities "sucked." They excluded most people and included only the "perfect" people. Why did the school only offer extra-curricular activities for only the brightest and the best students and not for everyone? Looking back I feel that by not being involved in extra-curricular activities of my choosing I missed out on an extremely important dimension of high school — the social life which kept me from developing social skills.

Still another barrier I encountered was in career counselling. In Grade Ten all students were required to consult with their counsellors about their long term education and/or work plans so that they could take the appropriate courses. After assessing my grades, interests, and skills my counsellor advised me to pursue a career in accounting, engineering, or medicine, even though I had explicitly told her I wanted to be a writer, a reporter or an actor. Like my Kindergarten teacher she saw all Chinese-Canadian students as mini math and science experts. Later when I asked her for information on university English, journalism, and performance arts programs she was forthcoming with the materials, but not the encouragement. Her discouragement made me doubt my ambitions and placed obstacles in my path where none should have been.

During my last two years of high school I was fortunate enough to come into contact with two teachers who helped me overcome the challenges I faced. The first was my Grade Twelve English teacher. She was a WASP who had married a Japanese Canadian and spent much of her personal life fighting racism. She introduced books like *In the Heat of the Night* into the curriculum, explained racism and discussed stereotyping in her classes. She helped me to see that there was nothing bad or inferior with me because I was Chinese Canadian but that there was something wrong with the larger society for not respecting me for being Chinese Canadian. She, however, was not able to teach me how to make the larger society accept me for what I was.

The second teacher who helped me tremendously was my Grade Eleven Social Studies teacher who later became my Grade Twelve History teacher. He was an Austrian immigrant who had lived through the Second World War and lost many friends during the Holocaust. While he did not talk about racism in class, he did discuss the limitless potential of the human mind. He was constantly giving his students positive re-enforcement. He told me I had a natural understanding of historical events, praised my writing, and encouraged me to pursue a PhD in history. "Historians," he said, "make sense of the world." His faith in me helped me to develop a more positive self

image and motivated me to go on and study history at the University of British Columbia.

When I arrived at UBC I intended to specialize in European History but a conflict in my time table forced me to take a Canadian history course. The professor who taught this course was particularly interested in immigration and industrial history and included sections on Chinese, as well as other immigrants, in her lectures and readings. It was through her course that I began to change my mind about who I was. I came to understand that the Chinese had a history in Canada and a right to be here. They built the most dangerous section of the Canadian Pacific Railway, they helped build the mining and salmon industries. And in spite of racism, they played an important role in the economic and social development of British Columbia.

Through her course I also began to see that Canadian society has always been inherently racist. Some concrete examples of Canadian racism which her lectures and readings revealed include: the marginalization of Aboriginal Canadians on reserves throughout the eighteenth, nineteenth, and early twentieth centuries; the internment of Italian and Japanese Canadians during World War II; and the demolition of Africville, a black community in Halifax in the 1930s, so that the white citizens of that city could have a larger dump.

Through the continued study of the Chinese in Canada I started realizing that racism is a part of an over all system of discrimination which denies certain people power on the basis their race, ethnicity, gender, or class and an overall system of privilege which endows certain other people with power on the same basis. Discrimination is a part of every Canadian institution — its policies, its practices and its structures. It is so pervasive that it is almost undetectable by most people. Few think to question its right to exist. To most people discrimination has always existed and will probably continue to do so. While it may not be possible to fully eliminate discrimination, Canadians must try. Our political and social system is based on a belief in fairness and justice in all Canadian institutions. If these are not maintained, then we as citizens are not living according to the values of our political and social system.

As I moved from studying the Chinese in Canada to studying the Chinese in China I started making friends with other Chinese-Canadians as well as Chinese students from China, Hong Kong, and Taiwan. My friends validated my experiences with racism, appreciated my Chineseness, and accepted me for who I was — a slightly eccentric individual.

Through my friends I also began to see how stereotypes perpetuate themselves. Most of my Chinese-Canadian friends, were accounting, engineering, or science majors, who were taking history courses as electives.

Most never felt the need to explore fields other than math and science in any more than a minimal way. Nor did they ask why they were being encouraged to achieve in these areas. They appeared to accept the stereotype of themselves as math and science experts.

One of my friends confided in me that he conformed to the Chinese math and science expert stereotype because he felt a need to be validated. Questioning and disagreeing with those who conferred this validation could potentially create uncertainty and conflict. Subscribing to a stereotype, for him, was easier than dealing with uncertainty or conflict.

While I initially found his acceptance of the Chinese stereotypes disturbing, I envied him a little. Unlike me, my friend did not encounter barriers to his education. He had a good time at school and positive interactions with his teachers. Whether stereotyping benefited him or not however, is not the issue. Stereotyping is wrong because it limits an individual's options and choices and forces them then to live according a set of norms from which they cannot veer.

The line moved forward again and the next thing I knew I was handed my Degree and standing on the podium shaking the Chancellor's hand. I looked into the back of the crowd and saw my father. He winked at me. He had come all the way to Toronto just to be here. I smiled at him, walked off the platform and sat down to wait for the end of the ceremony. The rain had gotten heavier and I needed to go pee more than ever. To keep my mind off my bladder I pondered the significance of my education again. True it was not going to get me a job in corporate Canada, but it did represent an achievement of sorts.

Looking at the "little piece of paper" in my hand I thought about how small it was compared to all the work that I had done to get it. There was the research, the writing and the EDITING, but before that there was the stereotyping, the racism, and the discrimination. Looking at my Degree again, I realized that it was more than a Masters in East Asian History, it was a testament to my ability to overcome the set-backs, obstacles, and challenges that had been placed in front of me.

As we drove home from York University I continued to muse about the events which led to this day and I came to a surprising conclusion. Although I encountered some pretty major barriers in elementary and high school I also learned some truly important lessons along the way. First, the public education system unintentionally privileges Anglo, and to a lesser extent Franco, values, practices, and beliefs over others. And while there is nothing wrong with those values, Canada is a multicultural and multiracial society and if the education system is to serve the interests of all people, it must include different perspectives and experiences. Second, we all have a

responsibility to change existing systems for the better. We are fortunate enough to live in a democratic society and have the opportunity to do so. To do so we must find the motivation and the means for making the changes we want. Third, no matter who we are we can all be victims of discrimination and if we do not want to be, we must commit to eliminating it.

SHORT BIOGRAPHY

Beryl Tsang

Despite growing up on the balmy West Coast, Beryl Tsang now lives in Toronto where she reads the latest on East Asian history and works as a multicultural/race relations consultant. When not reading or working, she can usually be found wandering the streets, singing Chinese opera and searching for highland dance lessons and finger paints.

EDUCATION: THE BLACK EXPERIENCE IN NOVA SCOTIA

Robert Upshaw

It should come as no surprise to any educator who has studied the history of Canada that racism has been an integral part of the development of this country. For three hundred eighty-seven years in Nova Scotia, Aboriginal and Black Canadians have struggled against racism for equal access to educational opportunities.

Black Nova Scotians have, from their first arrival in the province, been denied economic and cultural rights through segregated communities, segregated worship, inferior education, adverse influences in the media and exclusion from the political process.

It is important to understand that we are dealing specifically with race-related issues, the notion that one race is superior to another and as a result there have been specific practices that have given unfair advantages to some at the expense of others.

This points to the deplorable fact that simply because of the colour of a person's skin, they can be denied access to employment and educational opportunities.

So for Canadians, racism has its roots in our history and is spread throughout our institutions. Racism is lodged squarely in the policies, structures, practices and beliefs of our everyday life.

What is really frustrating for most Black Nova Scotians, in their continuous struggle for equality, is that we speak the same language, eat the same foods, wear the same clothes and have been neighbours for the last three hundred eighty-seven years. But yet, in 1992, there is a great disparity between the average income, education, housing and employment levels of blacks and whites.

It should be pointed out that the educational system in Nova Scotia can't take the entire blame for racism. It has played, however, a major role in developing the attitudes, assumptions, feelings and beliefs which form the framework of systemic racism.

The ideology which allowed Europeans to take Africans as hostages (commonly referred to as slaves), began the educational process in Nova Scotia of what the power relationship would be between Blacks and Whites. This then was continued through education with the establishment of preference and privilege for white students, while exclusion and dehumanization were made part of the internalization process for training, not educating, Black students.

Education: The Black Experience in Nova Scotia

During the early years of settlement for Blacks in Nova Scotia, educational opportunities were poor and inadequate. Schools were segregated, sporadic, and irregular. The School Act of 1811 provided continuing government support for schools, once the local community had built the school, hired a teacher, and raised a certain amount of money. Obviously, no Black community could meet these requirements. This measure, therefore, effectively denied Black children an education except for the schooling provided by the Society of Propagation of the Gospel, which made available a few grants and established a few African Schools throughout the province between 1836 and 1858.

The quality of education was inconsistent, delivered by inadequately trained and poorly-paid teachers in buildings which were sub-standard compared to the schools that white children attended.

In 1876 all Black children were excluded from attending the Common Schools frequented by white children. In 1884, petitions were circulated against this, and a new amendment allowed for the admission of Black children into Common Schools in those areas where separate schools did not exist!

In 1918 the Education Act was revised to allow inspectors to recommend separate schools for the races, but it was not until 1954 (38 years ago) that all reference to race and separate educational facilities was finally removed from the statutes.

From 1811 to 1954 the Black community continued to struggle for equal access to the same education and full privileges that other Nova Scotians enjoyed. For one hundred and forty-three years the Black community presented petitions to the government for equal access to education and job opportunities in the society at large.

Education and hard work have always been ideals of the Black community, but the realization of these ideals continued to be frustrated by the structure and racism of Nova Scotian society. The kinds of conditions the Black community faced between 1940 and 1960 included: not being allowed to eat in the same restaurants, being arrested for sitting in the lower part of a movie theatre, not being hired because of the colour of their skin, and being refused burial in the same graveyards. These entrenched public practices formed the history and past reality which fuel today's social climate.

During this period of time, few Black students survived within the education system. It was only with the strong determination and support of Black parents, the church and a number of Black organizations that any Black students did manage to survive.

After 1954, when schools were finally desegregated, it was very important that the government provide greater access for Blacks to share in the planning, operation and full benefits of the educational system. School boards, teacher training institutes and the Department of Education had absolutely no comprehensive plans to address the inequalities in education faced by Black students.

As a result, racism was left unaddressed and the identity and self-esteem of Black students was further damaged. The day-to-day condition experienced by most Black children from 1954 to 1980 was one of assimilation.

The racist conditions that Black students faced within the education system were:

- a lack of Black role models;
- insufficient recognition of Black contributions to society;
- a fifty to sixty percent dropout rate;
- alienation of Black students in the school environment;
- teacher insensitivity;
- inability of school administrations to deal with racial confrontations; and,
- Black students guided to select nonuniversity programs.

In the 1960s the Department of Education acknowledged that Black learners were having some problems in the education system. It provided some limited funding for an incentive fund to help Black students with their education. This was one of the many things that was necessary to change the conditions that existed for Black students.

It was quite ironic that the Department of Education would provide an incentive fund for Black students to attend an education system when it was willing to make so few changes to that existing system. The addition of some Black teachers, changes in the curriculum, race relation training for teachers, a Black history course, policies developed on race relations, effective handling of racist name-calling, and posters, pictures and guest speakers reflecting Black people's positive contributions to society, these are some of the changes that could have been made as incentives for Black students.

During the seventies, Black parents in two communities were fed up with school boards' failures to serve the needs of Black students. Legal action was taken against two school boards in the form of class action suits before the Nova Scotia Human Rights Commission. This action resulted in few gains for Black students. The school boards responded with traditional approaches such as add-ons and no comprehensive approach to the race-related concerns.

Education: The Black Experience in Nova Scotia

It was not until 1990, after the Cole Harbour High School incident which saw fights break out between some Black and white students, that national attention was placed on racism and education in the province of Nova Scotia. The results saw criminal charges placed mostly against Black students. Some members of the Black community cried out for an inquiry into education by the government. No inquiry occurred and as a result of this incident the Halifax County/Bedford District School Board developed the first comprehensive policy on race relations and hired a Supervisor of Race Relations. Members of the Black community applauded this modest step forward in their long history of grievances against the educational system. This measure, however, fell far short of what would be needed to change the inequalities that exist in education throughout the other twenty school board districts within the province.

My thirty-seven year journey through life has revealed to me that none of us were born bigots or racists. But in reality, the systematic exclusion of a race of people from textbooks, jobs and most social activities illustrates why we've inherited the race relations that exist today. We've been neighbours for the past three hundred eighty-seven years and we still don't understand each other.

It's quite apparent that within Canada, racism has prevented Black Canadians the opportunity to come to the Monopoly board and play as equals. Historically, being placed on the two cheapest spots on the board, Baltic and Mediterranean, has denied us the same opportunities to advance. Traditionally, Blacks have had farther to go to reach Boardwalk. The underdevelopment of Black people, based on lack of opportunity for investment has led to the development of attitudes, assumptions, feelings and beliefs that one race is superior to another.

Some Nova Scotians are working hard to change things; but many more people continue to ignore their individual responsibility for race relations in society today. Some of the individual attitudes expressed are:

- "I think that everyone's equal and has the same equal opportunity." (misinformed about ability to access opportunity).
- "Some of my best friends are..." (finding excuses for racism not to exist).
- "By talking about racism, things will only get worse." (refusal to face up to racism).
- "If it doesn't affect my car payment or mortgage, why should I care?" (denial of responsibility to address issues).
- "I'm not the cause of racism, so why am I being blamed?" (assuming a defensive position to avoid the real issue).

Thus the inequalities that exist for Black Nova Scotians continue to go unaddressed and discrimination persists in the educational system without being acknowledged by the decision-makers who have these attitudes.

This leaves us in 1992 to consider some serious questions about racism and education:

1. Are the present school systems we have the end product of a racial heritage?
2. Are the people in charge of these systems even capable of dealing with and changing racial inequality in education?
3. Why have school systems in Nova Scotia failed to educate Black learners equally in education?
4. When will school boards, the Department of Education and Teachers' Unions go beyond being interested in doing something and develop a comprehensive approach to finally change the inequality that exists in education for Black learners?

We will need comprehensive direction from the Department of Education to support action taken by school boards, universities, and unions. Individual school boards should be pro-active in their approach to bring about race-related policies and make it a priority to see them implemented and monitored. Teachers' Unions should play a large role in addressing under-representation of Black teachers in the profession and the need to develop race-related policies.

The sincere efforts of Nova Scotian businesses and government leaders, as well as citizens, are essential. It is necessary to reach out for a better break in a province that quite justifiably boasts of great achievements in most facets of education. But steps must be taken to equalize opportunity for all. And here, we face a great challenge.

All our schools need anti-racist education to change the ideas that we have inherited. First we must acknowledge that all of us have inherited racism, regardless of our race, and second, we must move beyond sensitivity and awareness. Our priority must be to make race relations policies and strategies part of our overall philosophy.

The struggle for educational equality in Nova Scotia will not be over until every Black child is able to maximize his or her potential and all other children learn to understand, appreciate and respect Black children. Consistent, anti-racist education is the key to success. **Racism and Education** is not a fad; nor is it the concern of some over-sensitive individuals. It is a reality which is deeply rooted in our society. We have suffered three hundred and eighty-seven years of inequality, from 1605 to 1992. How long must we wait?

SHORT BIOGRAPHY

Robert Upshaw

Robert Upshaw has taught junior high school in Nova Scotia for eight years and has served as Executive Director of the Black Educators Association for two years. He is presently serving his second year as the Executive Director of the Black Learners Advisory Committee.

Le racisme et l' éducation: Perspectives et expériences diverses

112

Le racisme

et

l'éducation :

Perspectives

et

expériences

diverses

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
110, avenue Argyle
Ottawa (Ontario)
K2P 1B4

Octobre 1992

Les opinions exprimées sont celles des auteurs et auteures et n'engagent pas la FCE.

114

ISBN 0 88989 261 X

LE RACISME ET L'ÉDUCATION

PRÉAMBULE

«Le racisme blesse. Il n'y a aucun doute là-dessus.» Voilà ce qu'a écrit Paul Chartrand, une des douze personnes qui ont exprimé leurs points de vue dans ce recueil de dissertations intitulé Le racisme et l'éducation : Perspectives et expériences diverses.

Victimes ou témoins des effets du racisme, les onze autres collaborateurs et collaboratrices de ce recueil font écho à cette affirmation de Chartrand. Les mots employés pour décrire les diverses expériences et perspectives traduisent des souvenirs déchirants.

Des voix diverses se font entendre : des Autochtones de l'Arctique et d'autres régions du Canada, ainsi que des membres de différents groupes raciaux, y compris les Blancs.

Les expériences relatées résonnent de colère et de ressentiment à l'égard des injustices subies, injustices qui persistent encore aujourd'hui dans les écoles et la société.

La jeune étudiante, Jennifer Melting Tallow, qui nous dit combien elle s'est sentie frustrée, perplexe et blessée, de même que Beryl Tsang, qui raconte la profonde déception qu'elle a éprouvée en essayant de faire connaître sa culture dans son milieu scolaire nous obligent à constater que l'équité et la justice, sans distinction fondée sur l'origine raciale ou ethnique, ne sont pas toujours pratiquées dans le système d'éducation.

Comme le fait remarquer Alootook Ipellie : «L'humanité n'est pas une espèce parfaite. Elle a de nombreux défauts, sur lesquels nous préférerions parfois fermer les yeux, les préjugés raciaux étant de ceux qu'elle a le plus de mal à avouer.»

Selon une des opinions formulées, le système d'éducation ne pourra promouvoir les intérêts des Autochtones et des minorités raciales et ethniques que s'il change son rôle. Comme le fait remarquer Alok Mukherjee : «Ce combat contre le racisme et la discrimination n'est pas unidimensionnel. Pour gagner, nous avons besoin d'alliés dans le système scolaire et dans la société tout entière.»

Malgré les revers qu'ils ont connus, les Autochtones et les minorités raciales et ethniques n'ont pas cessé de croire en la structure démocratique de la société et de ses institutions. Toutefois, ils en sont venus à insister pour dire, sans équivoque, que des changements menant à l'acceptation et à l'équité véritable s'imposent.

«Il y aura toujours des gens mesquins,» déclare Paul Chartrand. «Nous ne devrions pas nous préoccuper d'eux au premier chef; cherchons plutôt à organiser le pouvoir de manière à leur enlever toute efficacité.»

Les dissertations sont, sans exception, des appels vigoureux au changement. Pour reprendre les propos de Beryl Tsang, sans le maintien d'un système politique et social érigé sur le respect de la justice et de l'équité, les membres de la société ne vivront pas d'après ces valeurs.

Ce recueil constitue un témoignage des effets démoralisants et débilitants du racisme sur la confiance de toutes les personnes touchées dans le milieu éducationnel, surtout les jeunes.

Le défi qui se pose à nous, éducateurs et éducatrices, est ainsi résumé par Nora Dewar Allingham : «Si tous nos élèves ignorent qui ils sont, s'ils ne se voient pas tous au centre, si chacun ne possède pas une part égale des pouvoirs et privilèges, nous n'aurons jamais un monde dans lequel le racisme sera chose impensable.»

Voilà la tâche qui nous attend. Les dissertations se veulent émouvantes et perturbantes. Notre réaction sera une mesure de notre engagement à l'égard de la justice et de l'égalité.

Le président du Comité spécial de l'éducation
des Autochtones, FCE

Joe Breen

TABLE DES MATIERES

IL EXISTE UNE SOLUTION CANADIENNE MEILLEURE ..... 1 - 6
Pat Brascoupé Apikan

LES PEUPLES AUTOCHTONES, LE RACISME ET L'ÉDUCATION AU CANADA : QUELQUES COMMENTAIRES 7- 14
Paul Chartrand

LA SENSIBILISATION AU RACISME ET LE PROGRAMME D'ÉTUDES — UNE PERSPECTIVE PRIVILÉGIÉE 15- 29
Nora Dewar Allingham

AUTRES PERSPECTIVES, AUTRES EXPÉRIENCES : SOUVENIRS DE L'ÉCOLE SIR MARTIN FROBISHER 31- 40
Alootook Ipellie

QUAND UN PASSÉ DE POLITIQUES RACIALES ANÉANTI L'ESPRIT 41- 48
Mae Katt

LA LUTTE CONTRE LE RACISME ET L'ETHNOCENTRISME DANS LE MATÉRIEL DIDACTIQUE : PROBLÉMATIQUE ET INTERVENTIONS QUÉBÉCOISES DANS LE DOMAINE 49- 60
Marie Mc Andrew

AUX YEUX D'UNE JEUNE FEMME 61- 64
Jennifer Melting Tallow

ACTORS AGAINST RACISM (A.A.R.) ENSEMBLE POUR TOUJOURS 65- 72
Arthur Miki

L'ÉCOLE ET L'ÉQUITÉ DANS L'ÉCOLE DES MINORITÉS RACIALES. LE RôLE DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE 73- 82
Alok Mukherjee

LE RACISME AU NOM DE L'ÉDUCATION 83- 92
Bev Sellars

PENSÉES SOUS LA PLUIE 93-101
Beryl Tsang

L'ÉDUCATION : L'EXPÉRIENCE DES NOIRS EN NOUVELLE-ÉCOSSE 103-108
Robert Upshaw

IL EXISTE UNE SOLUTION CANADIENNE MEILLEURE

Pat Brascoupé Apikan

Comme tant de Noël auparavant, le train est arrivé au milieu de la nuit. Il faisait très noir, et le faisceau de la lampe du conducteur fouillait la nuit le long de la voie d'évitement. L'air chaud des freins heurtant l'air glacial (il faisait moins 50° C) provoquait un tourbillon de brume autour du train. Juste à ce moment-là, trois visages effrayés sont apparus; c'était deux parents cris et une enfant de six ans. La petite fille s'en allait à un internat indien et à une école provinciale situés à des centaines de milles plus au sud.

Une pensée m'a traversé l'esprit alors, tout comme maintenant : c'est malheureux, vraiment malheureux! Là, je voyais se poursuivre une longue histoire où de petits enfants fréquentent des écoles provinciales et fédérales parmi des étrangers qui n'ont absolument aucune idée de ce qu'ils sont, ni de ce à quoi ressemble la vie dans les régions septentrionales des provinces canadiennes, ou dans des collectivités qui n'ont pas d'école et qui attendent avec optimisme que l'on mette à leur disposition quelques salles de cours, pour qu'au moins une génération puisse rester chez elle un peu plus longtemps. Cette petite fille ferait partie d'un système scolaire qui se soucie peu, sinon pas du tout, de savoir de quoi vit sa famille, ou quelles étaient ses perspectives d'avenir. Je savais qu'elle avait moins d'une chance sur dix de finir l'école secondaire, comparativement à neuf sur dix pour d'autres enfants. Le problème ne tenait pas et ne tient toujours pas seulement à la distance géographique entre l'école et la maison : c'est le fossé émotif et spirituel qu'il faut franchir.

L'histoire de l'enseignement dispensé aux premières nations dans les écoles canadiennes est pitoyable, à cause, principalement, de croyances et de préjugés trop racistes pour qu'ils soient mentionnés; une histoire déformée qui survit tout de même aujourd'hui, dans les faits. Comment un peuple peut-il en traiter un autre avec si peu d'égard ou de compassion? Quand est-ce qu'un enfant indien représentera plus que les fonds par tête que l'école reçoit pour chaque inscription? Certes, cela aide à construire d'autres salles de cours ou un nouveau gymnase; néanmoins, au premier signe d'un «comportement blâmable», l'enseignant ou l'enseignante, le directeur ou la directrice voudra que l'administration locale renvoie l'enfant là d'où il vient. On peut ou non choisir de protéger l'enfant; on peut ou non créer un cadre permettant de tirer le meilleur parti d'une mauvaise situation. De toute façon, peu de membres du personnel enseignant, s'il y en eut, ont été pénalisés ou récompensés pour avoir déployé de tels efforts, si ce n'est par les parents habitant très loin de l'école. Quoi qu'il en soit, la direction de l'école ne se souciait pas de la qualité du service fourni à ces élèves. S'occuper des «meilleurs» devint le vrai objectif, bien qu'il fût tacite.

Le système d'enseignement canadien s'est peut-être amélioré. Peut-être n'est-il pas aussi raciste qu'avant. Mais rien n'est gagné si le débat (le dialogue national) tourne autour de la question de savoir si une école est plus ou moins raciste qu'une autre. Pour beaucoup de parents, les écoles sont encore racistes.

Il existe une solution canadienne meilleure

Le sentiment d'exclusion est encore prédominant chez beaucoup trop d'élèves indiens et de parents. Le nombre de nos élèves qui achèvent leurs études secondaires est bien supérieur à ce qu'il a jamais été, mais cela n'est pas un indice de la croissance ou de la décroissance du racisme. Cela ne signifie pas qu'il y a moins de racisme dans les écoles, ni que ces dernières ont commencé d'apprendre à tous les élèves et parents quelles furent les grandes contributions des premières nations à l'évolution de l'Amérique du Nord. Des taux de fréquentation scolaire plus élevés ne signifient pas que les manuels d'histoire ont été réécrits pour faire davantage justice aux nations inuite, métisse et indienne, et à leurs sociétés; pour transmettre une histoire plus vraisemblable des Amériques, de la colonisation européenne d'abord, et non européenne ensuite; une histoire qui relaterait comment des Indiens ont été dépouillés de leur identité nationale simplement parce qu'ils avaient obtenu un diplôme universitaire.

Il est désolant de constater que si peu a été investi pour mettre au point de nouveaux programmes et textes qui auraient présenté une description plus équilibrée et plus réfléchie des cultures et civilisations des premières nations. Le système éducationnel aurait pu aider à combattre les pires stéréotypes et descriptions dont ces dernières ont fait l'objet.

Le seul investissement est trop souvent provenu de maigres ressources que le gouvernement fédéral réservait aux Inuits et aux Indiens pour leur éducation, et ce, en vertu des obligations incombant au Canada, conformément aux traités signés parce que les premières nations avaient accepté de partager leurs terres et leurs ressources avec les nouveaux arrivants. C'est une honte que les ressources des gouvernements provinciaux, du secteur privé, des universités et des groupes bénévoles ne puissent pas être utilisées de manière à rétablir la vérité historique et à rectifier les stéréotypes véhiculés par les écoles. Nous avons terriblement besoin de fonds pour construire plus de classes et pour avoir du personnel enseignant compétent dans les collectivités indiennes, métisses et inuites. Chaque sou compte.

Les écoles devraient avoir l'obligation d'enseigner la vérité. Un système d'éducation plus fidèle à la vérité peut aider à instaurer des relations plus amicales entre, d'une part, les enfants indiens, métis et inuits et, d'autre part, l'institution à laquelle ils doivent faire face. Après des décennies de contacts avec ce système, les Autochtones devraient maintenant pouvoir espérer cette vérité, à tout le moins. Quant à nous, nous avons appris une bonne part de la vérité sur les nouveaux arrivants, au prix de grands sacrifices humains. Il n'y a aucun doute là-dessus.

Il est difficile de dire si, avec l'actuel système éducationnel, on peut vraiment enseigner la vérité sur les premières nations. Cela ne signifie pas que nous mettions en doute la capacité du système à ce sujet; c'est une simple remarque quant à l'authenticité des intentions des autorités, vu les priorités et la ligne de conduite du système scolaire comme institution provinciale et les intérêts publics et économiques qu'il sert. Il est encore plus difficile de dire si cet enseignement a sérieusement commencé et de mesurer le rythme de son progrès, cinq cents ans exactement après l'arrivée de Christophe Colomb.

119

Trop souvent, il semble que les faits et réalisations des premières nations ne soient même pas assez importants pour figurer dans le jeu de «Quelques arpents de pièges». Les Autochtones sont tout simplement trop insignifiants! Et, fait tout aussi révélateur, certaines autorités considèrent que nous n'avons pas grand-chose à offrir pour l'avenir. Nous ne serions pas d'accord pour dire que notre sens de la démocratie et du gouvernement, nos réalisations scientifiques et écologiques, nos médicaments ou notre spiritualité, par exemple, soient considérés comme étant sans importance, ou comme ne pouvant pas contribuer à l'amélioration de l'avenir du continent.

Nos enfants ont constaté que la population canadienne vient de se rendre compte de notre présence; la présence d'un million de personnes qui croissent plus rapidement que le reste du pays. Nos enfants ont aussitôt vu combien de fois il était question de nous dans les médias et les couloirs des écoles, dans les autobus et les cafétérias, quand nous agissions avec force, à l'instar d'Elijah Harper ou des Mohawks de Kanesatake et de Kahnawake. Ils ont appris une leçon sur les différents moyens de défendre droits et intérêts, qu'ils soient constitutionnels ou territoriaux.

Il est clair que nous devons immédiatement trouver des solutions de rechange à la violence et à la peur; celles-ci doivent être remplacées par la paix, le respect et par une action visant véritablement à instaurer de nouvelles relations entre nos peuples. Autrement, d'autres incidents racistes à caractère extrême surviendront sûrement.

Nous devons avoir assez de sagesse pour accepter que nous sommes responsables du racisme existant aujourd'hui dans le système éducationnel; la plupart des gens prévenants et raisonnables le croient. Nous devons aussi nous charger d'éliminer le racisme aussitôt que possible. Notre génération est on ne peut mieux équipée pour le faire, et le moment est propice : agissons sans tarder!

Ce serait un manque de sagesse de notre part que de laisser à une génération future le soin de résoudre tous ces problèmes, notamment lorsqu'il s'agit de trouver des solutions qui sont à la portée des Canadiens, des Canadiennes et des premières nations, mais qui ont échappé aux générations canadiennes précédentes, à leurs gouvernements et à leurs établissements d'enseignement.

Les internats et les pensionnats ne répondaient pas bien aux besoins d'éducation de nos jeunes enfants. Et bien que ces internats (dirigés d'abord par les églises, puis par les autorités fédérales) aient pratiquement disparu, les conséquences tragiques demeurent encore dans les coeurs et les esprits de milliers d'Indiens et d'Inuits. Une réparation du tort infligé à ces derniers se fait encore attendre. Comme l'a récemment écrit un enseignant non autochtone, pareille réparation aurait sans doute eu lieu s'il s'était agi de Blancs; il comparait l'attitude des gouvernements vis-à-vis des problèmes survenus dans ces internats et leurs efforts pour réparer le tort qu'avaient subi les enfants victimes de mauvais traitements dans les pensionnats dirigés par des ordres religieux.

Il existe une solution canadienne meilleure

L'une des solutions les plus prometteuses (et, selon certains, c'est peut-être la seule) est de rétablir un gouvernement autochtone sur le même pied que les deux autres ordres de gouvernement : soit les paliers provincial et fédéral. Avec un système scolaire autochtone fondé sur des lois autochtones, nous pourrions faire ce qu'aucun système d'éducation canadien n'a pu accomplir, même avec la bonne volonté de certains conseils scolaires ou gouvernements provinciaux. Entre autres choses, nous pourrions intégrer à la trame culturelle de nos sociétés les enseignements de nos ancêtres, les compétences et le savoir-faire nécessaires pour survivre dans notre monde interdépendant. Pour être valides, les lois autochtones n'auraient besoin d'aucune autre sanction que celle émanant du peuple pour lequel elles seraient établies. Nous n'aurions plus besoin de l'approbation du ministère des Affaires indiennes, ni de celle du cabinet fédéral, contrairement à ce qui est le cas à présent pour la plus simple des lois, allant de la capture des chiens à l'apiculture.

Les lois autochtones l'emporteraient sur les lois fédérales et provinciales et seraient promulguées à un niveau régional ou communautaire pour prendre en compte les différences réelles existant au sein des collectivités autochtones et entre elles.

Il n'y a pas un seul et unique modèle d'éducation autochtone. En effet, il y a environ cinq ans, le petit village indien de Tesuque, dans le nord du nouveau Mexique, a été reconnu comme ayant l'un des dix meilleurs systèmes scolaires des États-Unis. Ses représentants ont été invités à visiter quelques endroits aux États-Unis et au Canada, et l'un des messages clés qu'ils ont communiqués était : «Ne nous imitez pas!». Ils savaient que le succès ne viendrait pas d'*un* modèle bien déterminé, mais d'un système scolaire adapté aux conditions de vie et aux besoins très différents de la collectivité, des enfants et des parents. Ils savaient aussi que les gouvernements autochtones devraient protéger l'évolution de leurs systèmes scolaires contre l'ingérence et la manipulation extérieures pour qu'ils aient une chance de réussir. En fait, les lois autochtones ne seraient pas envahissantes non plus, elles protégeraient simplement les parents, le personnel enseignant et les élèves contre toute interférence. Un autre niveau de gouvernement, à savoir la famille et plus particulièrement les femmes, dirigerait et superviserait le système d'enseignement. Bien qu'elle ne soit pas nécessairement toujours partagée par les collectivités autochtones, une telle conception illustre la distinction existant entre les lois autochtones et les lois occidentales.

Ces systèmes scolaires autochtones seraient mis en place à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des réserves indiennes et des localités métisses et inuites. C'est un fait que la grande majorité des enfants ne fréquentent pas les écoles des réserves et qu'ils ne l'ont jamais fait. Peu à peu, ces écoles offriraient leurs services et programmes aux enfants non autochtones dont les parents aimeraient qu'ils y soient instruits. Ces écoles ne seraient pas discriminatoires : elles seraient ouvertes à tous les enfants qui voudraient s'instruire autrement sur les Amériques et leur évolution. Les écoles autochtones de «survie», centres d'enseignement spirituel et culturel qui dispensent aussi des cours de base, seraient encore nécessaires; d'ailleurs, elles prennent de plus en plus d'importance dans les quartiers populeux des villes et dans certaines réserves.

Les parents et grands-parents ne craindront plus en apprenant leur propre langue à leurs enfants que ces derniers soient punis ou ridiculisés; ils

121

ne seront plus interrogés sur l'odeur des herbes sacrées qui se dégage de leurs enfants. Le personnel enseignant, les conseillers et conseillères et le personnel de direction ne feindront plus jamais de ne pas voir des adolescents attaquer un garçon indien, simplement parce que celui-ci aura sollicité un rendez-vous auprès d'une jeune fille blanche. Et ainsi de suite.

Il est peut-être trop tard pour réviser le système éducationnel actuel, même s'il était possible d'entreprendre cette tâche. Ce n'est pas à moi d'en juger, c'est à d'autres, qu'ils soient parents, enseignants ou enseignantes, autorités administratives ou gouvernements provinciaux. Ce qui importe au plus haut point et ce qu'il faut examiner plus concrètement, c'est de songer en priorité aux perspectives qu'il conviendrait d'offrir à nos enfants dans l'avenir pour garantir leurs chances de succès.

Une partie de cette question relève tout simplement de l'arithmétique. Avec des ressources limitées, quel est le plus sûr et meilleur moyen pour éliminer le racisme vis-à-vis des enfants autochtones? Un nouveau système d'éducation autochtone va-t-il émerger des valeurs et du savoir amérindiens combinés aux normes d'éducation changeantes, ou bien faut-il réformer le système scolaire actuel? Est-ce possible de faire les deux à la fois, ou sommes-nous en train de nous leurrer?

S'il peut y avoir au Canada des conseils scolaires français et anglais, des écoles protestantes, catholiques romaines et juives, des établissements privés et publics, des écoles parallèles et spéciales, est-ce possible qu'il en soit de même pour les enfants, parents et collectivités autochtones? Beaucoup croient que la civilisation canadienne est la mieux placée parmi toutes celles du nouveau monde pour consacrer la culture des premières nations des Amériques. Les écoles offrent le cadre idéal pour amorcer ce processus.

Un autre espoir prometteur réside dans l'initiative de réconciliation nationale annoncée l'année dernière par la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, dont les membres voyagent dans tout le Canada pour entendre les opinions des Autochtones et des non-Autochtones. La Commission, la première du genre dans l'histoire tumultueuse du Canada, est chargée d'examiner une série de problèmes autochtones (le dossier de l'éducation n'est pas le moindre) et de formuler des solutions.

Les Autochtones ont évoqué à maintes reprises la profondeur et l'ampleur de leur désespoir quant au racisme dans le système éducationnel. Dans leurs mémoires et témoignages devant la Commission royale, les parents et les dirigeants autochtones ont dit espérer que cette commission fera quelque chose de constructif et de significatif à la lumière de leurs opinions, car, dans le passé, des instances semblables étaient restées sourdes à leurs requêtes. Les idées de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants constitueraient elles aussi une contribution bienvenue.

Le fléau appelé «racisme» existe sous de nombreuses formes et se manifeste de différentes manières dans le système éducationnel. Beaucoup trop d'humains se croient investis d'une supériorité immanente et du droit de dominer les autres; il faut les affronter sur tous les plans. Nous ne prétendons pas ici parler de tous les aspects de la question. Mais nous devrions tous tenir compte d'une autre grande source d'espoir qui pourrait nous aider dans la lutte contre le racisme : ce sont les membres aînés de notre société, gardiens et gardiennes de la sagesse.

Les pensées d'une mère du clan onandaga, Audrey Shenandoah, méritent l'attention de tous et de toutes. «Nous avons beaucoup à apprendre de nos ancêtres au savoir incroyable acquis bien avant l'avènement de la lecture et de l'écriture. Depuis des temps immémoriaux, toutes les ressources de leur intelligence et de leurs sens étaient mises à contribution. Ils vivaient en synergie avec tout ce qui était animé et bougeait. D'une façon ou d'une autre, il faut rétablir cette relation. Nous abordons une époque cruciale; d'où la nécessité d'amorcer des changements dès maintenant, car notre système de survie — notre planète — est en train de subir des abus graves.»

Donc! Qu'enseignons-nous à nos enfants et comment le faisons-nous? Et les solutions proposées nous renseignent-elles sur les fondements et les valeurs de nos sociétés?

Certes, ces solutions nous diront dans quelle mesure nous sommes décidés à lutter contre le racisme dont les premières nations sont victimes. Un plan d'action bureaucratique et de petite envergure n'apportera jamais rien : pareille démarche n'a jamais rien donné. Si, pour quelque raison que ce soit, vous avez du mal à admettre cela, regardez les faits sur la vie scolaire des Autochtones et ce qu'on demande aux parents et aux enfants de tolérer. Si vous n'êtes pas convaincus, voyez les autres expériences qui ont échoué.

Soyons convaincus que nous trouverons une solution canadienne à un problème canadien. En tout cas, le peuple autochtone ne voit aucune raison valable et défendable d'importer des solutions, qu'elles soient sociales ou économiques, ou encore des solutions relatives aux droits issus des traités. Il nous faut une solution canadienne.

Ayons confiance : nous trouverons une solution canadienne meilleure au problème du racisme visant les premières nations. C'est, dans notre société, un fléau, qui, contrairement à ce qui existe ailleurs, prend des facettes aussi différentes que le sont nos histoires respectives et les personnes au pouvoir; ces facettes diffèrent aussi selon notre volonté de réagir et de faire ce qu'il convient de faire, face à l'adversité.

COURTE BIOGRAPHIE

Pat Brascoupé Apikan

Pat Brascoupé Apikan est père de famille, volontaire dans sa communauté et homme d'affaires. C'est un Mohawk-Algonquin qui a travaillé dans le domaine de l'éducation et dans la Fonction publique fédérale, ainsi qu'auprès de l'Assemblée des premières nations et du Conseil des Indiens du Canada. Il est né et a grandi dans la réserve indienne de Tuscarora; il est membre d'une collectivité algonquine dans l'ouest du Québec.

LES PEUPLES AUTOCHTONES, LE RACISME ET L'ÉDUCATION AU CANADA : QUELQUES COMMENTAIRES

Paul L.A.H. Chartrand

Le mot «racisme» est couramment utilisé de nos jours, et il véhicule probablement plusieurs significations différentes selon la personne qui l'emploie. Pour ma part, je suis particulièrement intéressé par l'idée d'un participant à une conférence à laquelle j'ai assisté il y a quelque temps, à Winnipeg : le racisme se manifeste toujours dans une situation où le déséquilibre du pouvoir permet au comportement «raciste» d'avoir un impact. En effet, les propos racistes adressés à un jeune Cri par un enfant blanc anglo-saxon, dans la cour d'une école de Winnipeg, risquent d'avoir un effet, parce que les Cris sont vulnérables face au pouvoir des non-Autochtones dans cette ville. C'est que les Cris ont relativement peu de poids dans la vie économique, sociale et politique de la collectivité de Winnipeg. Par contre, les railleries racistes proférées par un jeune Cri contre des camarades d'école blancs anglo-saxons, dans une banlieue de Winnipeg, risquent fort peu d'avoir le même effet. Le racisme importe seulement s'il est susceptible de faire mal. Un poltron peut compter sur la force de son groupe d'appartenance pour affirmer sa domination sur quelqu'un d'autre.

On retrouve aussi ce déséquilibre dans les différentes institutions de la société. Au Canada, beaucoup de gens ont choisi le terme «racisme» pour décrire les relations entre les Autochtones et le reste de la population, de sorte que le mot fait sans doute désormais partie du langage courant. J'ai l'intention d'expliquer plus loin pourquoi le recours à la notion de «racisme» pour définir la nature des peuples autochtones est absolument inadmissible au Canada. Pour l'instant, il suffit de rappeler ce qui ressort clairement des statistiques gouvernementales : les peuples autochtones n'ont pas eu dans le passé et n'ont toujours pas encore un accès équitable à l'exercice du pouvoir, aux services de santé et aux richesses de ce pays. Ils formaient les premières sociétés du continent, mais sont devenus des étrangers dans leur propre pays et sont tombés sous la coupe d'étrangers.

Le racisme blesse. Il n'y a aucun doute là-dessus. Nombreux sont ceux et celles, au Canada, qui portent chaque jour la marque de leur identité, à savoir la couleur de leur peau qui, semblable à une lampe de mineur, les désigne comme membres d'un groupe que les intolérants sont invités à harceler.

Malgré les craintes des experts quant à l'utilisation imprécise de la langue, il importe de dénoncer l'exercice du pouvoir contre certains groupes «raciaux». Pour reprendre l'image des mineurs, la façon dont un pays traite les groupes plus vulnérables peut, comme le canari des mineurs d'autrefois, servir de signal d'alarme indiquant la présence d'un air empoisonné qui pénètre l'esprit de la population et les institutions publiques, et qui menace les fondements d'un régime politique juste et équitable.

Mais l'inquiétude liée au «racisme» ne doit pas servir de prétexte pour maintenir les Autochtones dans un état d'infériorité et faire d'eux les victimes infortunées de racistes prédateurs, qui ont besoin de l'attention condescendante de libres penseurs bien intentionnés. Si le «racisme» dénote l'existence d'un déséquilibre de pouvoir impraticable et indésirable, la solution consiste alors à chercher à rétablir l'équilibre. Des personnes sûres d'elles-mêmes, qui se sentent bien dans leur propre vie et dans leur collectivité, qui savent que celle-ci compte dans la vie du pays ne renonceront pas à la poursuite du bonheur à cause des sarcasmes des intolérants. Il y aura toujours des gens mesquins. Nous ne devrions pas nous préoccuper d'eux au premier chef; cherchons plutôt à organiser le pouvoir de manière à leur enlever toute efficacité.

Le système d'éducation canadien contribue largement à renforcer, ou à saper, la confiance des individus, en l'occurrence celle des Autochtones qui se sentent en sécurité dans leur vie personnelle et dans leur milieu communautaire, et savent que leur collectivité compte dans les affaires du pays. Le système d'éducation joue également un rôle lorsqu'il s'agit de faire connaître l'image des Autochtones dans le passé et le présent, et de promouvoir, ou de décourager, l'étude et l'utilisation des langues autochtones. Il reflète aussi la répartition du pouvoir politique au Canada et le statut des Autochtones. Un examen systématique de la fonction du système d'éducation canadien révélerait beaucoup d'autres points d'intersection critiques dans les relations entre Autochtones et autres Canadiens, mais les thèmes que j'ai choisi d'aborder dans cette brève réflexion sont l'histoire, la langue et le pouvoir politique.

L'histoire

On a expliqué la nature des relations entre le Canada et les Autochtones en disant qu'elle tenait du «colonialisme interne». C'est surtout en étant dépossédés de leurs terres au fur et à mesure que l'État canadien s'implantait dans leurs territoires, que les Autochtones ont perdu leur pouvoir. La colonisation européenne s'est étendue d'Est en Ouest; c'est ainsi qu'ont été privés de leurs terres des peuples dont l'économie a été détruite et qui ont dû s'écarter pour céder la place aux nouveaux arrivants. Dans certains cas seulement, des traités ont été conclus, les Blancs prétendant ainsi donner un caractère légal à la cession des terres par les Autochtones. Quand les nations amérindiennes avaient un certain pouvoir, les traités consistaient souvent en accords généraux d'amitié et de coopération militaire; mais, à mesure que grandissait la force des colons, les traités sont devenus davantage un moyen légal d'expropriation. La raison d'être des traités les plus récents, signés dans les régions de l'Ouest, était la cession des terres, par exemple.

Il a été établi que l'une des caractéristiques du colonialisme est de nier toute histoire au peuple dominé. En effet, il est plus facile d'exercer son

pouvoir sur les autres, si on leur fait sentir qu'ils n'ont ni identité, ni passé, ou du moins aucun passé qui compte. Malheureusement, la façon dont le système d'éducation canadien traite l'histoire des peuples autochtones entretient l'idée que le passé de beaucoup d'entre eux n'a aucune importance. D'ailleurs, l'histoire des peuples autochtones n'a jamais vraiment été enseignée dans les écoles canadiennes. Cela est particulièrement le cas pour les peuples qui n'ont pas de tradition écrite et dont l'histoire est surtout transmise oralement de génération en génération. Que fait-on pour enseigner l'histoire orale des Autochtones dans les écoles canadiennes?

D'une part, il faut mettre l'accent sur la spécificité des peuples autochtones; d'autre part, il importe de souligner dans les écoles, au moyen d'études comparatives, les caractéristiques faisant que tous les peuples partagent une humanité commune et réagissent de la même façon à des situations similaires. Ce dernier aspect est capital pour dissiper la notion de particularité ou d'étrangeté qui débouche souvent sur le «racisme». Je me souviens avoir lu dans un manuel scolaire sur les Métis, quand j'étais à l'école primaire, que ces derniers formaient tous maintenant une communauté particulière et conduisaient tous des camions avec la même belle désinvolture qu'autrefois, lorsqu'ils faisaient la chasse aux bisons.

J'ai entendu beaucoup d'autres histoires horribles sur la condamnation gratuite de tout un peuple par des enseignants à l'esprit étroit qui avaient choisi de le juger d'après la conduite de quelques individus manifestant les caractéristiques communes à tous ceux qui partagent le destin des dépossédés.

Les sociologues ont déjà expliqué les conséquences de la dépossession et des déplacements forcés de populations (l'histoire canadienne cite de nombreux cas où des peuples autochtones ont été déplacés de force). Dans de telles circonstances, les gens qui ne sont pas maîtres de leur existence s'en prennent violemment à eux-mêmes, à leur famille et à leur collectivité. Examinées de trop près, les conséquences de la dépossession ne sont pas belles à voir, mais elles existent sous des apparences identiques partout dans le monde.

La reconnaissance, par la communauté internationale, des droits fondamentaux de la personne atteste la conscience générale du fait qu'il faut restreindre l'exercice du pouvoir par l'État pour qu'il n'engendre ni la misère ni la déshumanisation. Des gens arrachés à leurs terres ancestrales et contraints de vivre dans des «réserves» sous la stricte surveillance d'un État seigneur et maître vont réagir de la même manière, qu'ils soient en Australie, en Amérique du Nord ou du Sud, ou en Europe. Un programme d'études qui favoriserait l'appréciation de l'humanité commune de tous les peuples contribuerait énormément à faire échec aux idées qui alimentent les politiques du terrorisme d'État et de la dépossession.

Quand l'histoire traditionnelle a dénaturé les faits, il est difficile d'intégrer au programme des écoles publiques les changements qui s'imposent. D'où la nécessité de le remanier avec un soin professionnel. Il est facile de se faire accuser d'inventer une nouvelle histoire, qui conviendrait aux intérêts politiques actuels, et de falsifier la vérité. Évidemment, la vérité n'appartient pas exclusivement à un individu ou à un groupe; il est probablement sage de la considérer comme un idéal plutôt que comme une fin à atteindre. Combien de fois l'histoire est-elle enseignée comme s'il s'agissait d'une doctrine?

Permettez-moi de relater un exemple illustrant la réaction publique à une tentative de réécrire l'histoire des Métis. Il y a quelques années, dans une province des Prairies, une division scolaire locale a voulu introduire une nouvelle optique au sujet de deux figures historiques bien connues, Louis Riel et John A. Macdonald. Quelle a été la réaction de la presse locale? À la une d'un journal, on a pu lire en gros titre : «Riel réhabilité». L'article décrivait ensuite comment Macdonald a acquis une nouvelle réputation en tant qu'homme plutôt enclin à lever facilement le coude. Les personnes à qui il incombe de remanier le programme d'études doivent prévoir ce genre de réactions. Cela ne sert à rien de substituer un héros ou un scélérat à un autre.

Pour bien enseigner l'histoire, il ne suffit pas d'élaborer de bons instruments didactiques : il faut aussi les utiliser dans toutes les salles de classe. Il est inutile d'avoir une direction spéciale pour les mettre au point, si rien n'est fait pour les intégrer systématiquement dans l'enseignement.

C'est aux personnes qui déterminent les matières à enseigner qu'il appartient de prendre les décisions nécessaires. S'il incombe aux autorités provinciales de le faire, alors ce sont elles qu'il faut amener à améliorer le matériel actuel. Et je présume qu'un bon apprentissage, découlant d'un bon enseignement, n'est possible que si le professeur d'histoire est compétent, c'est-à-dire qu'il connaît non seulement bien la matière, mais se préoccupe aussi de chercher toujours et encore la vérité. Ce sont là de véritables défis qui se posent au système actuel et vont au-delà de l'enseignement de l'histoire des Autochtones. La réhabilitation de l'image des Autochtones dans l'histoire du Canada dépend de changements qui profiteraient au système d'éducation dans son ensemble. Peut-être est-ce un problème?

Le changement nécessaire pour améliorer l'image des Autochtones dans l'histoire, précisément parce que c'est un changement, suscite la résistance des institutions et des individus qui perçoivent leurs intérêts comme étant liés au système en place. Je parlerai de ce dilemme plus loin dans la discussion sur la réorientation du pouvoir.

La langue

Il n'y a pas de doute que la valeur de la langue, pour les individus comme pour la collectivité, compte beaucoup. La langue sert à transmettre la culture d'une génération à l'autre et elle exprime l'essence même de cette culture. Elle exprime aussi l'âme d'un peuple, que ce soit par les contes d'une grand-mère à l'enfant assis sur ses genoux ou encore par l'humour, cet élément cathartique qui allège les fardeaux de la vie. Au moyen de la langue, on peut immédiatement identifier quelqu'un comme membre d'une communauté particulière et ainsi l'étiqueter soit comme indésirable, soit comme âme soeur. La langue peut aider à promouvoir la fierté ainsi que le sentiment de sécurité et de confiance sur le plan individuel et collectif, mais elle est aussi nécessaire pour la vie quotidienne. Si tout cela est vrai, alors l'importance de la langue utilisée à l'école devient évidente dans le cas des Autochtones au Canada.

L'une des premières vérités qu'il faut admettre en ce qui concerne les langues autochtones, c'est qu'elles sont en train de s'éteindre. Si une langue autochtone disparaît, elle disparaît pour toujours. Contrairement aux immigrants qui peuvent se consoler en sachant que leur langue, même si elle meurt ici, survit ailleurs dans le monde, les Autochtones peuvent seulement dire adieu à leur héritage culturel quand, avec une génération donnée, leur langue disparaît. Des études gouvernementales ont montré que seulement trois langues autochtones survivront sans doute au XX^{e} siècle.

Je pense que cette situation doit nous faire réfléchir à la conservation et à la promotion des langues dans les écoles et ailleurs. Il faut fixer des objectifs, et le système d'éducation devra s'y adapter convenablement. Faut-il retenir une langue autochtone particulière pour la communication quotidienne, si elle est couramment parlée par un nombre suffisant de personnes ou faut-il poursuivre un autre but, par exemple, celui d'utiliser la langue comme moyen de promotion culturelle, que ce soit par l'usage de rites ou autrement? L'emploi du latin par l'Église catholique, des siècles après sa disparition comme langue quotidienne, est un exemple d'utilisation rituelle.

Les circonstances changeantes de la vie quotidienne obligent à faire des choix difficiles quant à l'utilisation d'une langue. Je me souviens avoir grandi dans une petite localité où la langue parlée dans la cour de l'école était un dialecte métis particulier; c'était, en fait, la langue courante des familles de l'endroit. Et puis, des changements se sont produits; les frontières des divisions scolaires ont été modifiées. Une école secondaire régionale a été construite, et les élèves y venaient des villages voisins par autobus. Certains d'entre eux ne parlaient pas la langue locale; avec le temps, les comportements dans la cour de l'école ont changé. Pour parler aux nouveaux camarades, il fallait changer de langue. Très vite, la langue locale a laissé place à l'anglais, la langue des nouveaux arrivants.

Il y a bien des raisons «pratiques» d'utiliser une langue autre que la sienne propre, notamment la volonté de se faire comprendre par les camarades et d'autres moins réjouissantes, à savoir de ne pas se faire étiqueter comme membre d'un groupe d'indésirables. Aussi longtemps que, par «racisme», les gens seront étiquetés d'après leur langue et leur apparence physique, les Autochtones devront lutter pour que leurs langues entrent dans la composition du patrimoine culturel futur du Canada.

Le pouvoir politique

Les chances de succès de la lutte pour la survie des langues et, bien sûr, de l'identité personnelle et collective des Autochtones au Canada dépendent d'une redistribution du pouvoir politique. Les peuples et les cultures dépourvus de pouvoir ne peuvent pas survivre aux agressions d'autres peuples et cultures.

Le système d'éducation reflète, à certains égards, le déséquilibre du pouvoir qui permet au racisme de blesser et d'avoir des effets dont devraient s'inquiéter les Canadiens et Canadiennes raisonnables. Parce qu'il ne traite pas les questions autochtones sur le même pied que les autres, le système d'éducation concrétise un manque de respect qui atteste ce déséquilibre. Ce manque de respect se traduit aussi par le fait que le système accepte en général que les élèves soient mal renseignés sur les peuples autochtones. Mais, le système d'éducation s'en tire à cet égard sans trop de critiques, car il reflète l'opinion de la société, à savoir que les Autochtones sont sans intérêt.

Des cultures et des peuples autochtones divers sont souvent décrits comme un ensemble homogène : ils sont désignés sous l'appellation générique et impropre d'«Indiens», appellation née de l'erreur de Christophe Colomb. C'est pourquoi la notion de «race» ne convient vraiment pas pour les peuples autochtones du Canada. Si un «peuple» constitue sur le plan historique et culturel une société distincte qui exprime son engagement politique en faveur de sa propre survie, alors il y a un bon nombre de peuples autochtones au Canada. Si la «race» est une notion vague qui exprime essentiellement la perception du reste de la société quant à l'identité des membres d'un groupe donné et, surtout si cette notion est étroitement liée aux caractéristiques physiques de ceux-ci, alors il est évident qu'elle est tout à fait impropre pour désigner l'ensemble des Autochtones. Même le gouvernement fédéral, dans sa Loi sur les Indiens, n'a jamais dit que l'identité d'«Indien» inscrit était déterminée par des critères physiologiques seulement. Par exemple, la Loi en question s'est toujours appliquée aux épouses de diverses origines «raciales», afin de garder les familles réunies.

Non seulement les Autochtones doivent endurer les conséquences du fait qu'ils sont «étiquetés» par des étrangers, mais encore ces «étiquettes» sont improprement utilisées dans le système d'éducation. Or, pareille infamie ne

se produit pas quand un peuple a le pouvoir d'exiger la considération qu'il mérite. J'ai souvent vu des formulaires scolaires contenant des questions sur les Indiens inscrits, mais l'intention évidente était de s'enquérir non de ces derniers, mais de leur statut en vertu de la Loi sur les Indiens. Et dans un système qui utilise des étiquettes inexactes, il n'est pas surprenant de voir que certaines étiquettes employées pour désigner les groupes autochtones sont souvent écrites sans majuscule initiale, contrairement à la convention anglaise selon laquelle l'usage de la majuscule est signe de respect. Si le terme «autochtone» est utilisé pour désigner un peuple qui s'identifie comme tel au Canada, la première lettre de ce mot, en anglais, doit prendre la majuscule, selon les règles habituelles. Personne n'a songé à écrire sans majuscule initiale le nom impropre d'«Indien», auquel le terme «autochtone» se substitue de plus en plus.

La capacité des établissements d'enseignement canadiens de bien s'adapter au nouveau partage du pouvoir entre les Autochtones et le reste de la société canadienne est mise à l'épreuve. Les universités peuvent-elles aujourd'hui offrir aux Autochtones le type d'enseignement dont ils ont besoin? Si les établissements actuels ne semblent pas convenir aux besoins des Autochtones, seront-ils remplacés? Il faut arriver, dans la coopération et pour le bien commun, à partager les ressources réservées à l'éducation, mais les établissements actuels n'offrent pas cette coopération de plein gré. J'ai un jour entendu un bureaucrate réagir cyniquement aux propositions de changement en disant que, pour lui, le «court terme » c'était quinze années. Cet homme parlait avec sérieux, et les personnes de bonne volonté risquent de perdre espoir face à une telle attitude récalcitrante. Quand les parents et les chefs politiques autochtones débattent de la réforme de l'enseignement, ils déterminent souvent la part de leur patrimoine culturel qu'ils sont disposés à concéder aux étrangers. L'éducation a une fonction critique dans la transmission de la culture d'une personne, et le rôle des étrangers doit nécessairement être défini d'une façon différente de celui des personnes qui appartiennent à la même culture.

Le contexte dans lequel les Autochtones souhaitent modifier le système d'éducation se caractérise par de nombreux intérêts concurrentiels. Citons entre autres ceux des syndicats, y compris les syndicats de la profession enseignante, qui ne sont pas toujours compatibles avec les objectifs des programmes d'équité en matière d'emploi et d'action positive.

La Constitution canadienne protège maintenant les peuples autochtones et reconnaît les droits conférés par traité. Au moment où j'écris ces lignes, on tente d'intégrer à la Constitution des dispositions supplémentaires à cet égard, y compris le droit à l'autonomie gouvernementale. Certains droits en matière d'éducation ont toujours été reconnus dans la Constitution pour les anglophones et les francophones, et de nouvelles dispositions ont été ajoutées en 1982, au moment où l'on y a intégré les droits pour les Autochtones. Les tribunaux sont en train d'interpréter tous ces droits, dont les

répercussions sont importantes quant à la restructuration des établissements d'enseignement. La création de conseils scolaires indépendants financés par l'État en est un exemple. Peu à peu, ces nouveaux droits et établissements entraîneront presque à coup sûr des changements clefs dans le système d'éducation au Canada. Enfin, le pays commence à découvrir que les Autochtones sont des peuples à part entière qui, comme tous les peuples distincts, ont un droit égal de chercher à accomplir leur destin et d'affirmer leur identité collective.

Conclusion

Le combat contre le racisme a pour objet d'améliorer la société, et il serait effrayant de croire que le système d'éducation ne doit pas y participer. Si le racisme tel que nous l'avons décrit ici perd toute efficacité contre les personnes qui se sentent en sécurité dans leur vie personnelle et dans leur collectivité, et savent que leur collectivité compte vraiment, alors le système d'éducation doit aider à éliminer les conditions favorisant la croissance du racisme. C'est là son rôle dans la lutte pour une société meilleure.

Une fois reconnus, les effets du racisme donnent à penser qu'il faudrait chercher la coopération et le compromis, qui se trouvent d'ailleurs dans la quête d'une humanité commune à tous les peuples. Cela ne devrait pas être trop difficile à réaliser dans le «village planétaire» où les peuples sont de plus en plus interdépendants, qu'ils soient séparés par des frontières politiques artificielles ou par des notions artificielles de «race».

COURTE BIOGRAPHIE

Paul L.A.H. Chartrand

Paul L.A.H. Chartrand (certificat d'aptitude pédagogique; baccalauréat ès arts; LL.D. avec distinction; LL.M.) est un métis du Manitoba. Professeur au Département des études autochtones à l'Université du Manitoba, il siège actuellement à la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones.

LA SENSIBILISATION AU RACISME ET LE PROGRAMME D'ÉTUDES — UNE PERSPECTIVE PRIVILÉGIÉE

Nora Dewar Allingham

Centre municipal d'éducation des adultes

Extrait d'une conférence présentée le 31 janvier 1992 aux districts n^{os} 10 et 11 du conseil d'éducation de Toronto

Le 31 janvier 1992

Bien qu'à la mode, sinon original, dans les organismes gouvernementaux et pédagogiques, le terme «antiracisme» a déjà été détourné de son sens premier dans certains milieux. On l'applique avec désinvolture à de nouvelles directives et politiques ainsi qu'à l'élaboration d'un programme d'études où l'on reconnaît simplement, quoiqu'à contre-coeur, la réalité multiculturelle canadienne. Il s'agit pourtant d'un terme dont la signification profonde va bien au-delà d'un hommage de façade rendu à une société multiculturelle et multiraciale.

L'engagement à l'égard de l'équité et de la sensibilisation à la discrimination n'a rien de nouveau pour certains éducateurs et éducatrices. Ceux et celles d'entre nous qui essaient depuis une dizaine d'années de mettre au point des programmes et des pratiques antiracistes et antidiscriminatoires savent cependant que la lutte pour l'équité ne fait que commencer. Le racisme sous-jacent de nos systèmes d'éducation continue d'empoisonner l'existence et les expériences d'apprentissage de tous nos élèves. Malgré des années consacrées à instaurer l'équité dans les programmes, à définir des critères pour le choix des textes, à débusquer les préjugés dans les ouvrages pédagogiques, à réclamer l'accès équitable aux facultés d'éducation et une formation en matière de lutte contre le racisme, à demander des politiques d'équité en matière d'emploi et une participation des communautés à l'éducation, à préparer des listes de lectures, des critiques de livres et des unités d'enseignement, le travail qui reste à faire est immense. On part de la supposition que nos méthodes canadiennes traditionnelles sont bonnes pour tous et trop de nos élèves en souffrent. Par bien des aspects, elles ne le sont pour personne. Comment une méthode pédagogique peut-elle être bonne pour quiconque si elle enseigne, implicitement et explicitement, qu'une culture, une religion et une couleur de peau méritent le plus et ce qu'il y a de mieux? Notre tâche consiste à créer un système d'éducation qui ne sera pas obligé d'être «antiraciste» parce que le racisme sera devenu chose impensable.

Des contradictions apparentes

Comme la majorité des enseignantes et enseignants en Ontario, je suis le produit d'une famille blanche de la classe moyenne, j'ai grandi dans un quartier blanc de la classe moyenne; j'ai reçu l'éducation donnée à des Blancs de la classe moyenne et j'exerce une profession où dominent les Blancs de la classe moyenne. Comment alors, puis-je être autre chose que raciste? Tout

ce que j'ai appris, vu, entendu et absorbé m'a inculqué le racisme. J'apprends à ne pas être raciste, mais j'y mettrai le reste de ma vie.

Vous voulez des exemples? Il y a la nervosité instinctive que je ressens en voyant un groupe de jeunes Noirs au coin de la rue; le fait que je parte du principe que mes élèves asiatiques vont suivre des études d'ingénierie, de médecine ou de commerce, mais jamais d'anglais ou de musique; ma tendance à penser que mes élèves autochtones auront toujours besoin d'une plus grande attention et assistance; l'irritation que me causent mes voisins italiens à discuter à tue-tête dans leur jardin. Tout cela, je l'éprouve encore.

Savez-vous à quel point on peut se sentir gêné quand, évoquant l'attachement des gens à certaines idées, on parle de «vaches sacrées»... devant un collègue hindou? Savez-vous combien j'ai pu rougir quand, dans un cours d'études autochtones, j'ai dit d'un participant en colère qu'il était «sur le sentier de la guerre»? Je passe pour assez capable d'analyser les préjugés et les différentes manifestations du racisme et pour quelqu'un qui les dénonce volontiers quand il en voit ou en entend. D'où viennent ces préjugés? Du fait que l'on rejette d'un ton docte les religions mal connues comme autant de superstitions; de l'éducation scolaire qui m'a enseigné que les Autochtones sont des sauvages belliqueux; de l'éducation générale qui nous apprend que l'on ne peut compter sur eux et qu'ils sont paresseux; et de ce que je m'attends à ce que tous mes voisins mènent la vie polie, tranquille et repliée à l'extrême que j'ai apprise à considérer comme convenable dans les quartiers des classes moyennes.

La génération de mes parents ne voyait rien de mal à appeler les noix du Brésil des «orteils de nègre» (en anglais), à nous enseigner des comptines où il était question de Nègres ou d'Indiens et à nous traiter de «bandes de sauvages». Je ne le fais pas, mais je ne suis pas sûre d'avoir tellement progressé; j'essaie simplement. J'ai grandi dans le Nord de l'Ontario, à proximité de communautés indiennes, et j'ai été à l'école avec des Franco-Ontariens à une époque où être pauvre et Autochtone était évidemment dû à une décision divine, et où un catholique, sans parler d'un catholique francophone, était un papiste, un sauvage ignorant probablement l'hygiène et le contrôle des naissances. Ce n'est que vers seize ou dix-sept ans que j'ai vu pour la première fois un Oriental ou une personne d'origine africaine. (Il y avait pourtant bien un restaurant chinois en ville.) Je sais que je suis une «raciste repentie». Je ne tiens pas à ce que mes enfants, ceux de ma famille, de mes voisins et collègues et mes élèves soient obligés de désapprendre tout ce que j'essaie de désapprendre maintenant : c'est trop pénible.

Le privilège des Blancs

Dans son article *«White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack»*, Peggy McIntosh soutient que le fait d'être membres de la culture blanche dominante nous confère, à nous hommes et femmes, certains privilèges et certains avantages qui vont de pair avec la couleur de notre peau et qui n'ont rien à voir avec le mérite, l'aptitude ou n'importe quelle autre vertu. Nous

ne sommes même pas conscients de ces privilèges car, après tout, notre mode de vie est conforme à la normale, et le milieu culturel invisible dans lequel nous évoluons n'est jamais défini comme blanc; ce sont les autres que l'on définit selon leurs races, pas nous. Voici quelques-uns des privilèges relevés par Peggy McIntosh :

- Si je le désire, je peux m'arranger pour être la plupart du temps avec des gens de ma race.
- Je peux allumer le téléviseur ou ouvrir un journal à la première page et voir un grand nombre de gens de ma race.
- Quand on me parle de notre patrimoine, ou de notre «civilisation», on me montre que ce sont des gens de la même couleur que moi qui l'ont bâti.
- Je peux être sûre que l'on donnera à mes enfants des ouvrages scolaires qui attestent l'existence de leur race.
- Que j'utilise des chèques, des cartes de crédit ou de l'argent liquide, je peux compter sur la couleur de ma peau pour ne pas contredire une solidité financière apparente.
- Je peux proférer des jurons, mettre de vieux vêtements ou ne pas répondre à des lettres sans que ce soit attribué à la moralité douteuse, à la pauvreté ou à l'analphabétisme de ma race.
- Je peux m'adresser en public à un auditoire d'hommes influents sans que l'on porte sur moi un jugement racial.
- Je peux me sortir d'une situation délicate sans que l'on dise que je fais honneur à ma race.
- On ne me demande jamais de m'exprimer au nom de mon groupe racial.
- Si un agent de la circulation m'arrête, je peux être sûre que ce n'est pas à cause de ma race.
- Je peux me faire embaucher, par un employeur souscrivant au principe de l'égalité d'accès à l'emploi, sans que des collègues de travail soupçonnent que c'est à cause de ma race.
- Je peux... choisir des pansements couleur peau qui correspondent plus ou moins à la couleur de ma peau.

Ce qu'elle veut prouver, c'est que le privilège d'être de la race blanche nous donne un pouvoir que nous n'avons pas mérité, nous facilite la vie et nous permet de dominer les autres. Nous ne méritons pas ce pouvoir. Il signifie que d'autres personnes ne l'ont pas et que, d'une certaine façon, elles ne le méritent pas. Après tout, dans la société où nous vivons, nous croyons au mérite et, si ces personnes sont privées de pouvoir, si elles sont pauvres ou opprimées, ce doit être parce qu'elles le méritent. C'est ce qu'on appelle «Montrer la victime du doigt». Je doute que la plupart d'entre nous accepteraient de renoncer au pouvoir qu'ils ont pour édifier une société plus juste. Mais comment pouvons-nous bien vivre en tant que Blancs, ou que tout autre peuple, s'il y a dans nos connaissances et notre expérience ces énormes lacunes qui, au nom du pigment de notre peau ou de la forme de nos yeux, nous donnent une supériorité non méritée?

Ces privilèges suggèrent qu'il y a des contradictions apparentes à voir des Blancs s'occuper de lutte contre le racisme, puisqu'en fait, ils profitent, nous profitons apparemment d'une société raciste. Nous partageons les pouvoirs et les privilèges de tous les membres du groupe dominant. Même moi, une femme, je suis associée aux pouvoirs de la société blanche; à un

moindre degré que si j'étais un homme, mais plus que les hommes et les femmes de couleur réunis. Si je travaille pour maintenir le pouvoir du groupe blanc dominant, je peux continuer à profiter du privilège que me confère ce pouvoir. Si je m'efforce de partager ce dernier avec d'autres, j'ai peu de chance de bénéficier directement de tout privilège qu'ils peuvent obtenir. Je deviendrai, cependant, membre d'une société dont j'aurai moins honte, qui m'irritera moins et dans laquelle je pourrai jouer un rôle plus enrichissant et plus égalitaire. Je redoute l'ordre social qui rabaisse des groupes et des individus, car il me rabaisse tout autant. Je redoute la perte des meilleurs cerveaux et des coeurs les plus généreux dans les générations à venir.

À propos de la place des Blancs dans la lutte contre le racisme, une remarque d'une importance capitale s'impose, à savoir qu'il est plus facile pour les Blancs que pour les gens de couleur de mener cette lutte. Qu'ai-je à perdre si je fais du bruit, si je proteste haut et fort ou si je prends des risques? Les gens de couleur ont tellement plus à perdre que moi. On ne voit pas tout de suite que j'y ai un intérêt personnel, et j'ai appris que, dans la société où je vis, une personne blanche a le droit de dire ce qu'elle pense. Au pire, on peut me considérer dans certains milieux comme une généreuse bienfaitrice ou comme une ambitieuse. Contester des gens et des systèmes qui vous ont opprimés, vous et votre peuple, qui ont ignoré et rabaissé votre culture, insulté votre dignité, douté de votre mérite, et ne se sont jamais souciés d'écouter votre histoire et ce que vous aviez vécu un fardeau que je n'ai pas à supporter. Je ne laisserai peut-être pas à ceux qui ont déjà trop à perdre la responsabilité d'enseigner et d'apprendre. Pour moi, il est plus facile de remettre en question, mais moins facile de comprendre le vécu. Je dois l'apprendre en écoutant ceux qui vivent le racisme, expérience que je n'aurai jamais. Et la vérité, quand on parle de racisme, c'est à chacun de la chercher.

Les programmes d'études : apanage des Blancs.

Réfléchissez un instant à notre définition des programmes d'études. Pourquoi, en ce moment même, offre-t-on un cours intitulé «Études sur les Noirs» à l'*Equity Studies Centre* du conseil d'éducation de Toronto? Pourquoi les Études autochtones continuent-t-elles de remporter un énorme succès? Pourquoi a-t-on préparé des cours en anglais sur les romanciers noirs, la littérature autochtone et les écrivaines? Pourquoi y a-t-il tant d'ateliers et de conférences sur les AUTRES voix et les AUTRES points de vue? Pourquoi n'y a-t-il pas des cours désignés «Études sur les Blancs» ou «Études sur les écrivains blancs»? Parce que nous n'avons eu que cela et que nous n'avons jamais eu à en donner une définition. Le programme neutre et normal, ce sont les cours sur les Blancs; l'AUTRE, c'est quelqu'un qui se trouve en dehors, à la périphérie. Notre programme est monoculturel et eurocentré et nous faisons comprendre que c'est tout ce que nous savons et, apparemment, que nous avons besoin de savoir. Nous sommes comme des poissons qui ne savent pas qu'ils nagent dans l'eau. Tout est axé sur les Blancs, un point c'est tout. Pourquoi le contesterait-on d'ailleurs?

Nous avons appris quels étaient les deux peuples fondateurs du Canada. Des Blancs. Nous avons appris que les «réfugiés» sont des gens arrivés la semaine ou l'année dernière de Somalie, du Sri Lanka ou du Vietnam, et PAS des Écossais chassés de leurs terres. PAS des Irlandais fuyant la famine provoquée par les ravages du mildiou dans les récoltes de

pommes de terre. Ces gens-là étaient des colons. Des Blancs. Et des Canadiens. Il y a tant de problèmes à résoudre : comment préparer tous nos élèves à vivre dans un monde multiculturel et multiracial; comment présenter honnêtement une multitude de points de vue et d'expériences; comment répondre à nos attentes professionnelles en tant qu'enseignantes et enseignants soucieux de tous leurs élèves; comment les élèves de couleur se voient ou ne se voient pas; comment nous donnons, ou ne donnons pas, à l'ensemble de nos élèves le pouvoir de dénoncer les injustices et les inégalités omniprésentes.

Trois démarches

Généralement, on a adopté trois démarches pour préparer le programme d'études et trouver une réponse aux problèmes d'une représentation inéquitable.

La première a été la démarche assimilatrice — «Ils» doivent tous vouloir être comme nous (quels que soient le «nous»); nous allons donc «les» aider à devenir de bons Canadiens et de bonnes Canadiennes (quoi que soit un Canadien ou une Canadienne) et, d'ailleurs, je ne vois pas leur couleur; pour moi, «ils» se ressemblent tous et je «les» traite tous de la même façon.

La deuxième a été la démarche multiculturelle... qui présente quelques avantages et est très agréable. Nous reconnaissons les particularités culturelles de chacun sur le plan de l'alimentation, de l'habillement et de la danse. Nous apprenons davantage de choses sur les uns et les autres. Nous découvrons qu'il nous arrive d'avoir des goûts similaires, mais qu'il existe d'AUTRES choses, qualifiées d'«intéressantes», que, peut-être, nous n'aimons pas tellement. Comme la chèvre au curry ou le kimchee. Et nous pouvons apprendre que, si nous laissons ces gens faire la cuisine, danser et mettre leurs costumes, ils ne viendront pas se plaindre d'être tenus à l'écart des grands dossiers. Comme l'a dit un enseignant bien connu dans ce domaine, si nous choisissons nos informations avec suffisamment de soin, nous pouvons aussi comprendre pourquoi nous «les» détestons. Je ne m'attaque pas au multiculturalisme : c'est un principe nécessaire, utile et enrichissant. Mais insuffisant.

La troisième démarche, qui est celle qui nous intéresse actuellement, l'antiracisme, a des objectifs tout à fait différents et bien précis. Très simplement, il s'agit notamment :

- d'égaliser la représentation, au sein du programme d'études, de tous nos élèves, leurs valeurs, leur art, leur littérature, leur histoire et leur musique;
- d'écouter ce qu'ils ont à dire au coeur même du programme;
- de contester la surreprésentation, imméritée, des groupes puissants;
- de contester l'idée préconçue, corrosive et destructrice, d'une supériorité fondée sur la race;
- de donner aux élèves les outils nécessaires à une analyse critique et de leur insuffler le courage de s'attaquer aux injustices de toutes sortes, y compris au racisme systémique présent dans les écoles et dans la société;
- de rendre le racisme impensable.

La sensibilisation au racisme et le programme d'études — une perspective privilégiée

Ce n'est pas un objectif indésirable, même pour les élèves du primaire. Ce n'est pas quelque chose de «plaqué» sur le programme, ni une «matière» du programme, mais une attitude, une tournure d'esprit qui doit l'imprégner. Même nos élèves des jardins d'enfants peuvent et doivent apprendre que les préjugés, les stéréotypes et la discrimination font du tort à tout le monde. Il est inutile de leur présenter des théories ou des définitions tant qu'ils n'y sont pas prêts, mais on peut utiliser des histoires, des poèmes, des images et leurs propres expériences pour affronter l'injustice et l'ignorance. Chaque fois que c'est possible, on leur inculquera l'antiracisme. Comme le déclare Enid Lee, il s'agit simplement de bien élever les enfants. J'ai entendu récemment une histoire à propos d'une jeune Noire qu'une amie avait comme élève. Quand on lui a demandé pourquoi elle voulait devenir aide-soignante plutôt qu'infirmière, elle a répondu : «Je suis Noire, vous savez. Les Noires ne peuvent devenir infirmières.» Peut-être que si quelqu'un l'avait aidée à remettre en question, à contester les images qu'elle avait vues et les messages qu'elle avait reçus toute sa vie, elle aurait voulu être médecin...ou même enseignante!

Lorsque les enfants entrent à l'école, beaucoup de ces images et de ces attentes font déjà partie intégrante de leur vision du monde et d'eux-mêmes. Pourquoi n'y a-t-il presque aucun élève de couleur dans les programmes d'immersion en français ou dans les programmes enrichis? Ni vous ni moi ne leur en avons refusé ouvertement l'accès mais, à un moment donné, leurs parents et eux-mêmes ont appris que ces programmes n'étaient pas pour eux, tout comme la petite fille avait appris qu'une infirmière noire, ça n'existait pas. Nous avons également failli à notre tâche en ne repérant pas les élèves de couleur capables de suivre ces cours. Nous ne leur en avons peut-être pas précisément refusé l'accès, mais nous ne les avons pas acceptés non plus. Nous n'avons rien fait pour neutraliser les messages qu'ils perçoivent tout autour d'eux et qui leur disent que certaines choses sont réservées aux enfants blancs. L'argument selon lequel les gens ne sont pas disposés du point de vue culturel à suivre ces programmes ne tient pas. Car, enfin, quelle société ne veut-elle pas ce qu'il y a de mieux pour ses enfants?

Si, donc, nous voulons réaliser ces objectifs, faire savoir à tous nos élèves que rien n'est hors de leur portée, comment devons-nous nous y prendre pour préparer un programme d'études antiraciste?

Qu'est-ce qu'un programme d'études?

Tout d'abord, il faut définir ce que l'on entend par programme d'études. Il ne s'agit pas seulement de manuels scolaires, de livres d'histoires et de descriptions de cours. D'après la définition du Ministère, le programme d'études serait tout ce qui se rapporte au milieu scolaire. Les enfants acquièrent leurs connaissances au contact de ce qui les entourent et pas seulement en voyant ce que l'enseignant ou l'enseignante leur montre. Le programme, *c'est* donc les manuels scolaires, les livres d'histoires et les images, mais c'est aussi la disposition des sièges dans la classe, le travail de groupe, les affiches, la musique, les annonces, les prières, les lectures, les langues parlées à l'école, les repas pris à la cafétéria, les visites effectuées dans les salles de classe, la réception des parents au bureau, la ou les races du personnel administratif, les concierges, les enseignantes et enseignants, l'administration, l'affichage des travaux d'élèves, les équipes sportives et les sports pratiqués, les clubs, le logo ou l'emblème de l'école, les excursions, les

devoirs et les projets, les expressions et le langage corporel de chacun, les vêtements portés... c'est le milieu tout entier. Je ne prétends absolument pas que l'on peut exercer une influence sur tous ces éléments, mais il vaut mieux en être conscient. Nous pouvons être sûrs que nos élèves le sont. Si nous ne commençons pas à réfléchir à l'incidence de tous ces facteurs sur tous nos élèves, nous ne mettrons jamais au point les stratégies qui réussiront.

Bonnes intentions et mauvais effets

Les premiers éléments sur lesquels nous pouvons travailler, ce sont les ouvrages scolaires. Les «meilleures intentions du monde» ne suffisent pas. Il y a environ huit ans, j'ai été nommée à la tête du département d'anglais dans une école secondaire de Toronto. Un jour, pendant le premier trimestre de ma première année, je trouve dans mon bureau un jeune Noir de quinze ans, Bobby, qui passe tour à tour des pleurs à des accès de rage. Il est le seul Noir de sa classe de neuvième année et l'un des cinq ou six que compte l'école en neuvième année, sur 420 élèves. Ils lisent un livre intitulé *To Kill a Mockingbird*, ouvrage couramment étudié en neuvième année sur tout le continent nord-américain. Sa mère lui a dit qu'il ne devait pas lire de romans dans lesquels figure le mot «nègre» ni répondre à aucune question à ce sujet. L'enseignante lui fait comprendre que, s'il ne le lit pas, il échouera, mais s'il échoue encore une fois, lui a déclaré sa mère, il ne retournera plus à l'école. Plusieurs d'entre vous connaissent ce roman; il traite du racisme dans le sud des États-Unis pendant les années 1940 et montre comment un avocat blanc défend un Noir accusé d'avoir violé une femme blanche. La question du racisme y est abordée et le message est très clair : le racisme est mauvais et nous nous devons de nous occuper de nos frères noirs opprimés. Deux choses sont allées de travers. L'enseignante a eu peur de réprimander les élèves blancs qui regardaient Bobby en riant chaque fois qu'on lisait le mot «nègre» à voix haute; elle n'avait jamais eu de problèmes de racisme et, en vérité, n'avait pas perçu comme tel le comportement de ses élèves. L'autre point était plus subtil. Dans le livre, les Noirs sont dépeints comme de «braves gens», selon les critères blancs. On y trouve la bonne nounou typique qui remplace la mère de deux orphelins blancs. Sans famille et, apparemment dépourvue de toute vie personnelle, elle les appelle «mes enfants». Toute son identité tient au rôle de bonne servante qu'elle joue pour de gentils Blancs. Le Noir, accusé à tort, est, lui aussi, un brave homme qui essaie de venir en aide à la jeune femme blanche. Malheureusement, il ne peut rien faire et c'est un Blanc qui doit lui venir en aide. En outre, il meurt fort à propos en tentant de s'évader, ce qui permet à l'auteur de conclure l'histoire sans complications et de faire de l'avocat un héros. Curieusement, la victime est aussi un handicapé qui s'appelle Tom. Le livre est plein de bonnes intentions et agréable à lire. Mais il renforce tous les clichés que l'on trouve dans les films et les livres sur les gens de couleur. Pour montrer que ce sont de braves gens, on en a fait des domestiques ou des compagnons des Blancs. Ne pouvant être menaçants, ils sont inoffensifs. À aucun moment, ils ne peuvent être forts, indépendants, en pleine possession de leurs moyens... sauf si ce sont des criminels. Mais, demanderez-vous, qu'est devenu Bobby? Il a lu un autre livre et il m'a écrit une lettre, ainsi qu'au directeur, pour nous dire combien toute cette aventure lui avait été pénible.

Dans ce genre de situation, beaucoup de questions complexes se posent. Que pouvait-on ou qu'aurions-nous dû faire? Après avoir constaté combien le racisme mettait mal à l'aise les enseignantes et les enseignants d'anglais

(dans une école où il n'y avait «pas de problèmes raciaux»), je me suis aperçue qu'il ne fallait plus utiliser ce livre tant que nous n'aurions pas trouvé un moyen de neutraliser ses effets ou d'aider le personnel enseignant à faire face au problème posé. Le choix du matériel pédagogique n'est pas chose facile. Ce n'est pas parce qu'il y avait des Noirs dans le livre que c'était un bon choix. Ce n'est pas parce que l'intention était bonne que ses effets étaient bons. Et ce n'est pas parce que les élèves aimaient le roman que l'on pouvait les laisser l'interpréter à leur guise. Il n'y a pas très longtemps, j'ai eu une discussion intéressante avec une de mes collègues qui n'arrivait pas à comprendre ce que l'on reprochait à l'histoire de Sambo, le petit Noir. Le livre lui avait beaucoup plu quand elle était petite, elle avait aimé les vêtements aux couleurs vives de Sambo. Le héros en était bien un Noir, n'est-ce pas? Pourtant, elle n'avait jamais envisagé de demander à un Canadien d'origine africaine ce qu'il pensait du portrait de Sambo... mais elle n'aurait jamais appelé quelqu'un «Sambo».

Documents et livres de classe

Qu'est-ce que les éducateurs et éducatrices peuvent faire au sujet du matériel pédagogique?

Travaillez avec vos collègues. Mettez sur pied un groupe de lecture où, une fois par mois, chacun apportera un nouveau livre dont vous discuterez. Établissez votre propre collection. Allez dans les librairies et les bibliothèques. Demandez aux libraires de vous commander des ouvrages. Parlez à d'autres personnes, à des gens de couleur. Demandez-leur ce qu'ils pensent de ces livres, demandez-leur conseil. Lisez des critiques de livres, par des gens de couleur (si vous en trouvez). Ayez une idée précise de ce que vous recherchez et discutez avec d'autres personnes de la façon d'utiliser le matériel. Servez-vous de documents pour poser des questions sur le racisme. Ne niez pas le racisme latent. Vous connaissez vos élèves et ils savent qu'il y en a. Les directeurs et directrices de vos écoles sont responsables des programmes d'études et votre surintendante ou surintendant est chargé de veiller à l'application de la politique du Ministère. Demandez de l'argent, si vous n'avez pas ce qu'il vous faut. Au pire, on vous le refusera; mais osera-t-on? Lisez, lisez, lisez et discutez de vos lectures. Réfléchissez aux personnages décrits dans ces ouvrages, à ceux qui n'y sont pas, à ce qui est dit ou n'est pas dit sur chacun.

Ainsi, l'UNICEF a publié un guide utile de livres africains, indiens et sud-américains destinés aux enfants de la deuxième à la huitième année. On y trouve de très bonnes listes d'ouvrages et quantité d'activités, de projets et de jeux, le tout axé essentiellement sur l'éducation pour le développement. L'UNICEF propose également un recueil illustré de jeux du monde entier avec les instructions correspondantes. Elle va publier un autre guide sur la littérature antillaise, à l'intention des élèves du jardin d'enfants à la huitième année. Plusieurs des ouvrages cités sont merveilleux.

Il existe d'autres documents, tels que les calendriers du *New Internationalist* où l'on trouve de magnifiques photos de gens de toutes les régions du monde. Cherchez des affiches et des images ne donnant pas une représenta-

tion symbolique des gens de couleur, mais où ces derniers occupent la première place et ne sont pas des accessoires rajoutés.

Le *Anti-Bias Curriculum,* ouvrage américain préparé par la *National Association for the Education of Young Children*, est rempli de listes de livres, de projets, de stratégies et de bonnes idées.

Les discussions sur le choix des livres et documents ont révélé l'utilité des lignes directrices générales suivantes :

1. Utilisez des ouvrages écrits par des personnes appartenant à la culture et à la race en question plutôt que ceux présentant le point de vue de quelqu'un qui observe ou commente de l'extérieur. Ne continuez pas à laisser aux seuls Blancs le pouvoir de juger ce que font les autres.

2. Équilibrez votre choix d'ouvrages. Ainsi, le programme ne devrait pas exclure tous les écrivains blancs ni se concentrer exclusivement sur les écrivains de l'Asie du Sud.

3. Veillez à ce que les sujets y soient exposés avec authenticité et réalisme, et sans condescendance ni exotisme.

4. Les documents canadiens devraient faire état de l'histoire, de la culture, de l'expérience de l'immigration et de l'installation des minorités visibles, ce qui inclut le racisme au Canada.

5. Tâchez de connaître suffisamment bien les documents pour avoir un degré raisonnable de certitude qu'ils ne renforcent pas des préjugés existants contre des groupes ethniques ou raciaux ou qu'ils ne confirment pas des stéréotypes à leur sujet. Procurez-vous toujours des documents dans lesquels un point de vue positif contrebalance une description négative. L'interprète (qui est souvent l'enseignant ou l'enseignante) doit pouvoir présenter un contexte faisant contrepoids à une représentation négative.

6. Les peuples des premières nations ne se considèrent pas comme membres de la communauté «multiculturelle». Présentez leurs oeuvres comme étant leur fait et évitez de parler comme s'ils n'étaient pas des «nôtres».

7. Il est inutile qu'un ouvrage porte ouvertement sur le racisme ou sur des questions d'égalité, mais il peut servir à lutter contre le racisme. Comme toujours, choisissez un document en fonction de l'âge de vos élèves et de l'intérêt qu'il peut susciter.

8. Assurez-vous que les opinions racistes ou sexistes ou encore les préjugés de classe sont présentés comme tels à la fin, même si c'est une personne de couleur ou un membre de la culture en question qui les exprime.

9. Les ouvrages que vous choisissez prennent plus ou moins de valeur selon le contexte dans lequel on les étudie. Assurez-vous que les affiches, les illustrations, les symboles, les devoirs donnés et la disposition des sièges renforcent la valeur que vous accordez à la lutte contre le racisme.

10. En remettant ces documents, NE LES PRÉSENTEZ PAS comme un appoint ou un supplément au programme de base. Ils doivent se justifier par leur place au centre du programme, tout comme les ouvrages dont on se sert habituellement. (2)

Préjugés

Une fois rassemblés, tous nos documents, qui comprendront des ouvrages existant depuis des années, nous vérifierons si l'on n'y trouve pas de préjugés. Il y en aura certainement. Ce n'est pas un document isolé qui pose des problèmes mais l'incidence générale cumulée d'une somme de documents, de la disposition des images et, ce qui est le plus significatif, des omissions. Qui joue quel rôle? Que ou qui manque-t-il? Vous pouvez vous procurer des listes bien conçues pour vérifier ces points en vous adressant au *Council of Interracial Books for Children*. Utilisez-les pour guider vos lectures et vos réflexions. Discutez avec vos collègues, car nous ne percevons pas tous les mêmes choses.

Le gros problème, c'est de savoir ce qui est raciste dans le programme. Le *Bias Advisory Council of the Toronto Board of Education* examine les documents produits par le conseil scolaire et formule des recommandations à leur sujet. Chaque ouvrage ajouté au programme doit être étudié par le Council, et ses membres ne sont pas toujours d'accord quand il s'agit de définir les préjugés et de repérer les opinions toutes faites. Ne pensez pas que vous êtes une personne immorale, que d'autres le sont, ou que vous manquez aux règles éthiques, si un détail repéré par quelqu'un vous échappe. Il faut du temps, une bonne formation et beaucoup de pratique pour y parvenir. Essayez les groupes de lecture : trois personnes lisent un livre et se réunissent pour discuter des passages comportant un problème éventuel.

Souvenez-vous d'un ou deux points essentiels : prenez des documents actuels et honnêtes; pas d'Autochtones avec des plumes et des peaux de daim, sauf s'il s'agit d'une photo d'assemblée contemporaine. De nos jours, les Autochtones ne portent plus de peaux de daim, à moins que ce ne soit pour leur travail ou pour une question de mode. Pas d'Africains en pagne autour d'une marmite, pas de petits Chinois qui ont l'air de quintuplés de bandes dessinées. Attention au langage utilisé. Nous savons qu'il ne faut pas employer des mots comme «sauvage», «primitif» et «impénétrable» pour décrire certains peuples, mais pourquoi sont-ils encore si nombreux à porter des «costumes» alors que nous portons des vêtements; pourquoi habitent-ils des «huttes» au lieu de maisons? Bien des équipes européennes «découvrent» encore des territoires qui ont été habités pendant des millénaires, et nous avons toujours de nombreux «massacres» au lieu de victoires.

Omissions

Quand on aborde les problèmes de préjugés, le plus grave est souvent le non-dit. Dans notre tour d'ivoire, nous avons du mal à savoir ce qui nous manque. Nous avons un point de vue partial... Qu'y a-t-il à l'extérieur de la tour? Pourquoi n'enseigne-t-on pratiquement rien sur l'histoire de l'Afrique? Elle est riche de grands empires et d'aventures passionnantes. Lorsque nous parlons d'esclavage, pourquoi entendons-nous si rarement la voix des esclaves? On trouve aisément d'excellents recueils de récits sur l'esclavage. Pourquoi n'apprend-on pas aux enfants l'histoire de la résistance contre l'esclavage et la vie des héros de cette résistance? Pourquoi ne publie-t-on rien qui vienne d'Inde ou du Bangladesh? Nos médias ne rapportent que d'affreuses histoires de pauvreté, de maladies, de catastrophes et de mort. Quand de tels événements se produisent au Canada, on les juge par rapport à tout ce que nous savons du Canada : santé, beauté physique, nos propres vies.

Les omissions entretiennent le racisme de la façon la plus insidieuse qui soit. Mon père, qui est un homme instruit, a été directeur d'une école secondaire dans une ville de moyenne importance, président et directeur de plusieurs organismes d'aide sociale et d'oeuvres charitables. C'est un homme aux opinions libérales, qui a voyagé, est curieux, cultivé et vif d'esprit. Il y a quelques mois, je lui ai offert le «nouveau livre» de Rohinton Mistry sur la vie en Inde, *Such a Long Journey*, qui avait obtenu le prix littéraire du Gouverneur général. Je lui ai demandé récemment s'il l'avait fini, il m'a dit que oui, mais qu'il l'avait prêté à un ami qui le lui rendrait plus tard. Lui avait-il plu? «Très bon livre» m'a-t-il répondu. «Je ne savais pas que les Indiens conduisaient des voitures. En plus le héros de l'histoire menait une vie que l'on pouvait comprendre; il essayait simplement de tenir le coup assez longtemps pour que ses enfants terminent leurs études. Je ne m'étais jamais douté que les Indiens étaient comme ça.» Que peut-on conclure de cette histoire sur les lacunes de notre système éducatif? Mon père avait vu des photos que j'avais prises en Inde, il avait lu mes lettres et m'avait entendu raconter des anecdotes sur mon voyage. Il a un gendre d'origine indienne, qu'il admire et respecte, mais ce qu'il avait surtout retenu, comme chacun de nous, c'était les titres à sensation et les reportages méprisants diffusés par les médias occidentaux. Il lui fallait entendre la vérité de la bouche de quelqu'un qui racontait sa propre histoire, authentifiée, en quelque sorte, par l'écriture. Il y a trop de lacunes, trop de points de vue que l'on ignore. Seuls les vainqueurs écrivent l'Histoire, dit-on. Il est peut-être temps que nous, enseignants blancs, nous entendions parler du reste du monde.

Pour qu'il y ait fusion, il faut que toutes les voix et toutes les images forment un tout. Le «quelqu'un d'autre» ne doit pas être un ajout, un geste en faveur du multiculturalisme. Nos élèves reconnaissent l'importance d'une chose à la personne qui l'accomplit, au moment et à l'endroit où elle a lieu, au temps que l'on y consacre et à l'expression sur notre visage quand on la fait. Trop de gens sont laissés pour compte. Des gestes purement symboliques, on en trouve dans la publicité et les médias. Regardez les réclames de Ralph Lauren et de Gucci; vous voyez des gens de couleur? Des visages au teint tout juste mat, quand il y en a. Qu'est-ce que cela nous enseigne? Que

seuls les Blancs sont reconnus. On trouve des foules de jeunes qui veulent être Blancs car, eux au moins, ils cessent d'être invisibles... et ils peuvent avoir un certain pouvoir. Cette attitude va jusqu'à l'automutilation. Ils essayent d'être physiquement ce qu'ils ne sont pas. Regardez Michael Jackson. Il y a mutilation de l'âme et de l'esprit quand on ne peut se dire heureux d'appartenir à sa race. On parle des dégâts qu'une image irréaliste de leur corps cause à des jeunes femmes qui deviennent alors boulimiques ou anorexiques. Lorsqu'on a horreur de la couleur de sa peau, on se déteste. Quand on n'existe pas, que se passe-t-il? Un de mes amis, un homme de couleur, m'a dit qu'il se sent parfois si invisible dans notre société qu'après vingt-quatre ans au Canada, quand il se regarde dans un miroir, il s'attend à y voir un visage blanc.

La communauté

Votre collectivité vous fournit la matière du programme. Plusieurs études révèlent que les écoles entretenant de bonnes relations avec leur communauté et bénéficiant de son soutien sont les plus admirées et les plus efficaces. Communiquez avec les organisations foyer-école, écoutez les parents, demandez-leur conseil, utilisez-les : ils en savent plus long que vous sur leurs propres cultures. Demandez-leur de venir dans votre établissement vous faire part de leurs connaissances et non pour parler uniquement de questions raciales. Ne renforcez pas les stéréotypes. Faites venir un avocat autochtone, un comptable de race noire, un musicien sud-asiatique. Trouvez des gens qui sont des sources d'informations réelles. Dans notre système actuel, les modèles sont rares. Obtenez-en de cette façon.

Il est souvent intéressant d'observer où les élèves sont placés. Quand je rentre dans une classe d'une école secondaire et que je vois tous les élèves de couleur sur les côtés et dans le fond, je me rends compte qu'ils sont littéralement marginalisés. Ils ont appris quelque part que c'était là leur place, et ils se comportent de même en cour de récréation et dans la société. Dites-leur de se mêler aux autres élèves, mettez tous les élèves au centre de la classe, mélangez les groupes de travail, encouragez-les à parler de ce qu'ils savent : chacun sait ce qu'il a vécu, y compris le racisme.

De quelles langues se sert-on pour faire des annonces? S'il y a beaucoup d'élèves dont la langue seconde est l'anglais, ne soyez pas trop puriste [en anglais]. Si vous étiez à la gare de Beijing, vous seriez soulagés d'entendre une annonce en anglais! Parfois, c'est l'information qui est importante, parfois c'est la gentillesse dans la voix qui l'est davantage.

Et les journées à thème? Une amie dont les enfants vont à l'école à Toronto m'a raconté qu'en rentrant à la maison, sa fille lui a raconté qu'au cours de l'annonce du matin, elle avait entendu un drôle de bonhomme qui s'exprimait bizarrement, on ne savait trop pourquoi, si bizarrement que tout le monde avait éclaté de rire. C'était la journée de Martin Luther King et c'était son discours célèbre qui commence par «J'ai un rêve...» Pas de présentation, pas d'explication et aucune référence. Personne ne savait qui était ce drôle de bonhomme et tous les élèves se sont mis à rire. Voilà de l'éducation raciste.

Annonçons-nous des événements intéressant la communauté? Quelle communauté? La communauté dominante uniquement? Demandez à tous les parents ce qu'ils veulent que l'on annonce. Encouragez-les à s'exprimer. Cela fait partie du programme d'études.

On ne devrait pas avoir à monter en épingle l'histoire des peuples noirs, les écrivains autochtones ou la culture asiatique. Il faut qu'en fin de compte, cela fasse normalement partie de ce que nous faisons. Pour l'instant, on doit y accorder une attention particulière car, comme le disait l'acteur et éducateur jamaïquain, Rex Nettleford, «nous n'avons pas à rejoindre le courant dominant; il suffit que celui-ci s'élargisse.»

Ne vous laissez pas prendre par ce qui est censé être «les sujets importants». Importants, pour qui? Quand j'ai commencé à modifier les cours de mon département d'anglais, on m'a sommée de préciser à quel moment on étudierait «la matière importante» comme les oeuvres de Dickens, Shakespeare et Hemingway. Les «sujets importants», ils sont autour de nous. Il y a quelques années, on parlait dans les médias d'une crise des relations interraciales au Canada. Une de mes amies qui avait une grande expérience de ces relations m'a dit : «J'ai toujours pensé que la crise des relations interraciales en Amérique du Nord durait depuis quatre cents ans.» Quel sujet pourrait bien être plus «important»?

Ne vous laissez pas égarer par des questions de «normes» et d'«excellence». Elles ont pour but de maintenir le statu quo... au sujet duquel on soulève rarement des questions de «normes».

Pourquoi présente-t-on si rarement le point de vue des Premières nations sur ce que l'on appelle l'histoire du Canada? Pourquoi ne discute-t-on pas des revendications territoriales? Les événements d'Oka à l'été 1990 auraient pu être un grand sujet. Pourquoi ne pas parler des conséquences de l'aménagement de la Baie James? Des droits d'exploitation forestière? Cela ne demande pas d'heures supplémentaires mais simplement une répartition différente du temps consacré aux sciences sociales ou à la géographie.

Étant donné que le racisme anti-islamique et les clichés sur l'Islam et les peuples du Moyen-Orient sont si répandus aujourd'hui, pourquoi ne pas offrir des cours sur l'élaboration des principes mathématiques par des musulmans, sur la magnifique architecture et les 700 ans de domination de l'Islam sur l'Europe, soit plus longtemps que n'a duré la présence des Européens sur l'île de la Tortue? Ce sont des informations importantes et, si vous ne disposez pas du temps voulu pour présenter un cours complet, mentionnez quelques faits en passant, comme vous le faites en parlant de la culture eurocentrée des Blancs. Vous ne possédez pas ces renseignements? Discutez avec des gens qui les ont. Lisez. Nous sommes des éducateurs et éducatrices après tout.

La connaissance existe partout : celle de l'astronomie chez les Dogons, tribu africaine qui possède depuis longtemps une connaissance de notre univers que l'Occident n'a acquise que récemment; le compagnonnage des plantes, maïs, haricots et courge, connu des Premières nations (mais

«découvert» il y a peu par le magazine *Harrowsmith*); l'invention des explosifs par les Chinois, pour s'amuser et non pour tuer; les magnifiques palais des déserts de l'Inde et de l'Afrique du Nord...Il y a tant de choses qui peuvent contrebalancer notre vision négative des pays et des peuples du soi-disant Tiers monde.

Pourquoi ne pas enseigner l'histoire accablante du colonialisme raciste au lieu de sa version «héroïque»? De même, la version «vue du navire» du contact des Européens avec l'île de la Tortue ne devrait-elle pas être compensée par la «vue de la plage»? L'Histoire devrait être celle des mouvements, des causes et des effets, des tendances, et non des hommes «héroïques», de leurs aventures, de leurs agressions et de leur domination. Nos élèves doivent apprendre à empêcher que ces actes de violence se reproduisent et non à admirer la brutalité des héros.

Beaucoup d'écoles changent les dates des vacances d'hiver pour tenir compte de l'existence de nombreuses cultures et religions au Canada. Le conseil d'éducation de Toronto n'a pas interdit de célébrer Noël, comme certains médias voudraient le faire croire. On a simplement étendu et amélioré les vacances d'hiver pour que tout le monde y trouve son compte : Chanuka, Divali, le solstice d'hiver...

Il y a tant à faire, semble-t-il, et si peu de temps, si peu de gens ayant les connaissances voulues. Nous devons reconnaître que notre éducation eurocentrée ne nous a pas préparés à effectuer ce genre de travail dans ce milieu. Il nous faut admettre aussi que notre éducation n'est pas terminée et qu'elle doit se poursuivre pour que nos enfants et nos élèves puissent participer pleinement au monde que nous voulons pour eux. Il y a une dizaine d'années, j'ai réalisé un sondage auprès des élèves du CPO, à l'époque la treizième année, pour savoir quelles avaient été leurs lectures. Il n'y en avait pas 5 p. 100 auxquels les enseignants ou enseignantes avaient dit, proposé ou suggéré de lire un livre écrit par une femme. Il y a trois ans, j'ai répété ce sondage. Pratiquement aucun élève n'avait lu un livre écrit par une personne de couleur, la seule exception étant, dans quelques cas très rares, *La couleur pourpre* d'Alice Walker. Le film venait alors de sortir.

Les maisons d'édition canadiennes ont refusé de publier le livre de Mariene Nourbese Phillips, *Harriet's Daughter*, jusqu'à ce qu'un éditeur britannique l'accepte. Comme le principal personnage est une jeune Noire de Toronto, «personne» n'aurait voulu le lire. Dès que la Grande-Bretagne l'a publié, le Canada, naturellement, a fait de même. Nous devons insister pour que l'on publie des nouveautés écrites par toutes sortes d'auteurs. J'ai lu récemment un article d'un critique qui déclarait généreusement que nous n'étions plus obligés de raconter les histoires des peuples des Premières nations, qu'il était temps de les laisser raconter leurs propres histoires. Qui est ce «nous»? Avons-nous jamais été obligés de raconter l'histoire des autres peuples à leur place? Comme c'est aimable à nous de «leur» permettre de s'exprimer eux-mêmes! C'est notre incapacité de voir à l'extérieur de notre tour d'ivoire qui nous empêche de savoir que ces histoires et ces peuples ont toujours existé. Nous devons modifier complètement notre opinion du bon,

du juste, du vrai et du convenable; il y a beaucoup de bon dans le programme d'études, une partie est juste mais trop de choses sont fausses et ne conviennent pas.

Il faut que les jeunes gens qui sont appelés à diriger la société multiculturelle et multiraciale que nous désirons soient mentalement sains. Il ne s'agit pas de voeux pieux mais de survie. Si tous nos élèves ignorent qui ils sont, s'ils ne se voient pas tous au centre, si chacun ne possède pas une part égale des pouvoirs et privilèges, nous n'aurons jamais un monde dans lequel le racisme sera chose impensable.

COURTE BIOGRAPHIE

Nora Dewar Allingham

Nora Dewar Allingham enseigne l'anglais au City Adult Learning Centre du conseil d'éducation de Toronto. Pendant plusieurs années, elle a dirigé le département d'anglais dans une école secondaire de Toronto, mais elle a quitté ce poste pour préparer et mettre en place un programme de formation antiraciste destiné aux enseignantes et enseignants et au personnel de soutien, et pour concevoir le matériel pédagogique nécessaire à la lutte contre la discrimination. Elle a mis au point des cours d'anglais et de perfectionnement linguistique à l'intention du conseil d'éducation de Toronto et de l'UNICEF. Ces dix dernières années, Mme Allingham a organisé des conférences, donné des ateliers sur les préjugés, l'élaboration de programmes d'études et les questions d'équité, et a agi en tant que personne-ressource et conseillère pédagogique en matière d'équité. Elle est membre de plusieurs organismes consultatifs qui travaillent avec le gouvernement et le système scolaire par rapport aux questions d'équité et, notamment, à la sensibilisation aux préjugés.

AUTRES PERSPECTIVES, AUTRES EXPÉRIENCES : SOUVENIRS DE L'ÉCOLE SIR MARTIN FROBISHER

Alootook Ipellie

Un jour, il n'y a pas si longtemps, je suis venu au monde, puis j'ai été élevé dans un monde où la seule race connue était la nôtre, la race inuite. Pour cette raison, dans notre monde, le racisme était un problème inconnu, un problème qui ne pouvait pas se poser tant que nous resterions indépendants et que nous vivrions en semi-nomades dans ce pays. Quand nous pensions à un monde idéal, c'était à l'Arctique, à l'endroit où nous avions eu la chance de naître. Aussi longtemps que l'on nous laissait tranquilles, nous n'avions que faire du racisme parce que, pour nous, il n'existait pas d'autre race au monde.

Mais l'Histoire nous a appris que nous n'étions pas les seuls au monde, comme le pensaient nos ancêtres. Ce monde idéal sans racisme, il a disparu quand nous avons été «découverts» par les soi-disant explorateurs venus d'autres pays.

Je suis né dans un camp de chasseurs, sur la côte nord de la baie Frobisher, dans le sud de l'île de Baffin. Cette baie a été ainsi nommée en l'honneur de Martin Frobisher, navigateur anglais qui a pénétré dans notre monde en 1576, alors qu'il cherchait à atteindre la Chine par le Passage du Nord-Ouest. Depuis, les historiens ont établi que Frobisher et ses hommes avaient débarqué à l'entrée de la baie et grimpé sur une colline pour avoir une meilleure vue des alentours. Ils avaient cru apercevoir des marsouins ou des phoques nageant à la surface mais, en se rapprochant, ils avaient découvert qu'il s'agissait d'hommes dans de petits bateaux recouverts de peau. Avant que les Anglais aient pu descendre de leur colline, ces hommes avaient débarqué et essayé astucieusement de leur couper le chemin qui les aurait ramenés à leur navire. C'est la première rencontre avec des Anglais dont l'Histoire a clairement conservé une trace écrite. Ces Inuits, cependant, avaient déjà eu affaire à des Européens, si l'on en juge par la façon dont ils accueillirent Frobisher, par les objets en fer qu'ils possédaient et par leur façon de grimper comme des acrobates dans le gréement du navire à la manière des marins.

Des contacts amicaux furent établis mais, peu après, les Inuits s'emparèrent d'un bateau et des cinq marins qui étaient à bord. Frobisher fut incapable de récupérer ses hommes ou leur embarcation, mais il réussit à capturer un Inuit et son kayak, qu'il espérait échanger contre ses marins. Cette tentative ayant échoué, le Gabriel fit voile vers l'Angleterre avec l'Inuit et son kayak. Le prisonnier de Frobisher fit une grande impression sur les Anglais casaniers, mais il ne vécut pas longtemps.

Avant de quitter la région de l'île de Baffin, les hommes de Frobisher étaient allés à terre chercher des objets pouvant prouver leur découverte. Parmi les souvenirs qu'ils rapportèrent se trouvait une lourde pierre noire,

jugée plus tard sans valeur par plusieurs experts, mais qui, selon un autre, contenait de petites paillettes d'or. L'année suivante, ce fut une ruée vers l'or dans cette région polaire. On envoya trois navires dans la baie Frobisher et des mineurs se mirent à creuser le sol à la recherche du précieux minerai. Frobisher fit tout son possible pour retrouver les marins capturés l'année précédente et pour prendre des Inuits en otage. Alors qu'il essayait d'attraper deux Inuits, il fut atteint d'une flèche dans le derrière, ce qui lui valut l'honneur douteux d'être reconnu comme le premier Anglais à avoir été blessé par un Inuk.

Ces escarmouches et enlèvements montrent que les premiers contacts entre les deux races furent loin d'être cordiaux. Ils en disent long également sur l'incapacité des peuples appartenant à des groupes raciaux différents à s'entendre, quand ils connaissent mal leur milieu et leur patrimoine culturels.

On peut s'imaginer ce que mes ancêtres ont dû ressentir en rencontrant de parfaits étrangers. Ces gens venus d'autres contrées avaient déjà vu des groupes ethniques différents dans d'autres parties du monde. Mes ancêtres, en revanche, n'avaient pas cette expérience quand ils tombèrent sur Frobisher et ses hommes. Comment pouvaient-ils réagir, si ce n'est avec une certaine inquiétude, quand ces étrangers pénétrèrent dans leur monde fermé?

Mes ancêtres ont dû croire qu'on envahissait leur monde. Et, redoutant ces envahisseurs, ils ne tardèrent pas à se demander si ces étrangers ne nourrissaient pas quelques visées sur leur terre. Il ne leur restait donc qu'une seule solution : utiliser la force pour se défendre et essayer de chasser les intrus. Pour commencer, les Inuits ne comprenaient pas la langue des étrangers. (Le langage s'est toujours avéré un lien important entre les groupes ethniques, car il leur permet de communiquer et d'éviter les affrontements violents de ce genre.) Ensuite, on leur avait sans doute déjà enlevé des êtres chers. Il n'est donc pas étonnant que les rapports entre mes ancêtres et ces explorateurs étrangers aient mal commencé.

Aujourd'hui, il existe toujours une certaine animosité entre les descendants de ces étrangers et les Inuits contemporains, et ce, pour différentes raisons, dont la moindre n'est pas une méfiance persistante qui date de quelque 416 ans, c'est-à-dire de la première confrontation entre mes ancêtres, Frobisher et ses hommes.

Ce qu'il y a d'ironique dans tout cela, c'est qu'à l'époque où le gouvernement canadien a obligé tous les enfants inuits à aller à l'école, ma famille, entre autres, a dû s'installer à Iqaluit, alors Frobisher Bay, pour que les enfants, dont je faisais partie, puissent être scolarisés dans une école qui portait le nom de **Sir Martin Frobisher**.

Pour moi, jeune garçon innocent, le nom de notre école n'était qu'un nom comme tant d'autres qui ne signifiait rien. L'école n'était qu'un lieu où nous allions pour apprendre à connaître le monde extérieur et d'autres cultures. Il m'a fallu des années pour découvrir l'histoire qui se cachait derrière ce nom. Et même alors, adolescent naïf, je ne comprenais toujours pas très bien ce que Martin Frobisher et ses hommes avaient fait à mes ancêtres lors de leur premier contact. Il ne m'était jamais venu à l'esprit qu'il y avait eu des affrontements, et des affrontements particulièrement déplaisants parfois.

À l'école Sir Martin Frobisher, les choses se passaient plus ou moins bien. Au début, la plupart des élèves étaient des enfants inuits qui venaient pour la première fois en classe après avoir vécu en semi-nomades sur les ressources naturelles de la région. En l'occurrence, donc, la plupart d'entre nous, enfants, mais aussi parents et anciens, ne savions nullement à quoi cela servait d'aller à l'école ni ce que cela signifierait pour nous plus tard. Au début, c'était tout nouveau pour nous.

Aller à l'école était une idée tellement étrange que beaucoup d'enfants inuits manquaient des cours parce que leurs parents pensaient que ce n'était pas important et qu'ils ne se rendaient pas compte des conséquences que ces absences répétées auraient sur leurs enfants. Très souvent, bien qu'ayant officiellement déménagé pour vivre dans la localité, certaines familles qui repartaient chasser pendant de longues périodes emmenaient leurs enfants, alors qu'ils auraient dû aller en classe. Les autorités scolaires n'avaient plus qu'à attendre leur retour pour essayer de leur faire rattraper le temps perdu. Elles y parvenaient rarement et les élèves qui rataient leurs examens devaient redoubler l'année suivante.

Il a sans doute été très pénible au premier groupe d'enseignants et d'enseignantes envoyé dans notre communauté d'apprendre aux enfants inuits les rudiments du savoir. Ils avaient une mission à accomplir et ils ne pouvaient pas abandonner ces enfants qui, mentalement, restaient des semi-nomades plus disposés à parcourir chaque jour de longues distances à la recherche de gibier qu'à rester enfermés dans d'étranges salles de classe à se familiariser avec des coutumes bizarres.

Dans le numéro de mai-juin 1960 du **Northern Affairs Bulletin**, publié à l'époque tous les deux mois à Ottawa, par la Direction des régions septentrionales du Ministère du Nord canadien et des ressources nationales, on trouve un article dont le titre commencé en caractères syllabiques inuktituts se poursuit ainsi en anglais : «Ou comment enseigner avec amour». Je reproduis l'article tel qu'il est paru le 1er juin de cette année-là dans le Globe and Mail. Sous-titre : «Les enfants esquimaux NE SONT PAS OBLIGÉS d'aller à l'école. Si les cours sont ennuyeux, les élèves se lèvent et

s'en vont.» Premier paragraphe : «Les bleuets et l'arrivée du navire de ravitaillement de la C^ie^ de la Baie d'Hudson : une catastrophe pour l'année scolaire des jeunes esquimaux.»

L'article, rédigé dans ma ville, Iqaluit, se poursuit ainsi :

> «Le plus grave, c'est que les enfants esquimaux NE SONT PAS TENUS d'aller à l'école s'ils n'en ont pas envie.
>
> «C'est une solution très pratique qui permet d'éviter d'avoir un surveillant, mais cela signifie aussi que les cours de l'enseignante doivent être suffisamment intéressants pour inciter les enfants à revenir après le déjeuner.
>
> «Pendant les quelques jours de l'année où l'on peut cueillir des bleuets, Mary (Ellis, l'une des deux enseignantes cette année-là) se trouve face à une salle vide.
>
> «Et, quand le navire de ravitaillement apporte des produits pour la C^ie^ de la Baie d'Hudson, elle se rend au débarcadère avec les enfants, car aucun d'eux n'a envie d'aller en classe.»

À la fin de l'article, l'auteur écrit :

> «Mary n'a qu'une enfant non esquimau dans sa classe. Diana Green, âgée de cinq ans, est la fille de Robert Green, le superviseur du Centre de réadaptation des Esquimaux. Diana aime bien ses camarades de classe, dont l'âge varie entre cinq et treize ans, et elle pense que jouer au ballon pendant les cours, c'est *très bien*.»

Ces passages sont intéressants à plus d'un titre. Pour moi, d'abord, car j'étais dans cette classe il y a trente-deux ans. Ensuite, comme il est dit dans cet article, parce que Mary Ellis avait des élèves du jardin d'enfants et de première année, qui étaient âgés de cinq à treize ans, et que, dans cette classe, une élève n'était pas inuite.

Si je me souviens bien, nous autres Inuits, nous étions souvent intimidés par les élèves qallunaats (blancs) — ils parlaient si bien l'anglais — alors que cette langue nous donnait toujours du mal. Il n'y a jamais eu aucune animosité envers les Qallunaats, tout simplement parce que notre communauté avait pour eux un respect qui confinait presque à la crainte. En effet, c'était d'eux que dépendaient la croissance de notre communauté et les services sociaux sur lesquels notre peuple comptait pour la nourriture, le logement, l'habillement, les soins médicaux et, bien sûr, l'éducation dont il avait besoin.

La petite Diana Green avait beaucoup de chance, étant si différente de nous et donc l'objet de notre incessante curiosité. Imaginez-nous, tous les jours à l'école pour apprendre à mieux connaître son monde, ses coutumes et sa société. Pour nous, élèves inuits, les différences raciales entre les Inuits et les Qallunaats restaient au plus haut point une source de fascination.

En ce qui me concerne, cette fascination était alimentée en partie par mon désir d'apprendre une nouvelle langue et par celui de connaître le monde «extérieur», celui des Qallunaats. Les livres d'images que nous lisions et les films que l'on nous projetait à l'école ne faisaient qu'exciter ma curiosité. Même jeune, je commençais à rêver qu'un jour, j'irais visiter et voir par moi-même leur pays d'abondance.

Les années passant, d'autres familles inuites quittèrent leurs terres et leurs communautés pour venir s'installer à Iqaluit. Comme la population augmentait et que les besoins de la communauté croissaient, on fit venir du Sud d'autres fonctionnaires et d'autres personnes du secteur des services. C'est ainsi que le nombre des élèves de l'école Sir Martin Frobisher s'accrut chaque année. La petite Diana Green ne serait plus jamais la seule qallunaate de notre classe, car il arrivait toujours plus d'enfants qallunaats avec leurs familles.

La nature humaine étant ce qu'elle est, on sait depuis toujours que les gens de même origine raciale ont tendance à se retrouver dans un même milieu social pour leurs rapports quotidiens. Il ne fut donc pas surprenant de voir ce scénario se répéter chaque jour de classe dans notre communauté.

À cause de leurs différences de langues et de cultures, les élèves qallunaats et inuits se méfiaient souvent les uns des autres et agissaient en conséquence. Il y avait, selon les saisons, des batailles de boules de neige dans la cour de récréation ou des «guerres» plus sérieuses où l'on se lançait des cailloux. Les divisions se faisaient selon les parentés, et il arrivait que les bagarres tournent mal. Les coups de poing pleuvaient, c'était de véritables pugilats où l'on se frappait parfois à coups de bâton ou avec le bout ferré de nos grosses chaussures. J'ai toujours été étonné que, jamais, personne n'ait été sérieusement blessé au cours de ces «luttes interraciales». Elles se prolongeaient parfois jusqu'en classe où nous poursuivions nos «manoeuvres militaires» en pratiquant un peu la «guerre psychologique».

Ce n'est que récemment que j'ai perçu la gravité des bagarres d'alors avec les élèves qallunaats. Je me suis rendu compte que les préjugés raciaux peuvent apparaître insidieusement dans n'importe quel groupe racial du monde. On avait pu le constater quand Frobisher et ses hommes avaient débarqué pour la première fois sur l'île de Baffin, au XVI^{e} siècle, et on l'a encore constaté plus de 400 ans plus tard, dans l'école qui porte son nom.

Autres perspectives, autres expériences : souvernirs de l'école Sir Martin Frobisher

Faire ses études dans notre monde arctique moderne comporte des avantages et des inconvénients. Pour apprendre à connaître d'autres cultures et d'autres sociétés, nous avons dû «digérer» une interminable série d'histoires et de faits fascinants concernant d'autres peuples. Or, quelle que soit la culture, il est remarquable de voir que l'évolution se fait souvent sans trahir l'identité originelle. C'est pourquoi, il n'y a pas lieu de croire que l'un des groupes culturels ne respecterait pas l'autre. Mais il arrive aussi que des tensions raciales surgissent brusquement à certaines époques et à certains endroits. L'humanité n'est pas une espèce parfaite. Elle a de nombreux défauts, sur lesquels nous préférerions parfois fermer les yeux, les préjugés raciaux étant de ceux qu'elle a le plus de mal à avouer.

Le racisme individuel existe depuis que l'être humain voyage, depuis que les circonstances ont poussé toutes les cultures à se déplacer autour du monde. Le racisme est inhérent à la plupart des gens, quelle que soit la culture à laquelle ils appartiennent. C'est dans les groupes que le spectre du racisme se révèle à l'état le plus pur. Or, le racisme c'est une caractéristique que chacun de nous possède dès sa naissance et que nous nous efforçons de réprimer quand nous sommes aux prises avec le monde dans lequel nous nous trouvons. Il est plus facile à réprimer dans la conscience individuelle, mais il en va tout autrement dans la conscience collective de certains groupes culturels.

Au cours de notre brève histoire, nous avons eu au Canada des éruptions sporadiques de racisme entre les différents groupes culturels. Mais c'est toujours la société dominante qui semble penser qu'elle a le droit d'exprimer sa supériorité raciale pour limiter et fouler aux pieds les droits d'autres groupes moins nombreux. Le racisme ne reconnaît ni ne respecte le nombre des individus contre lesquels il s'exprime, mais, lorsqu'on place deux groupes raciaux face à face, on peut être sûr que c'est le plus nombreux qui gagnera. C'est pourquoi tous les groupes raciaux doivent s'inquiéter du racisme, parce qu'aucune race n'a le droit d'en piétiner une autre du seul fait qu'elle a le soutien de la majorité. Malheureusement, nous sommes des êtres humains qui pensons apparemment que, pour survivre dans un monde imprévisible, nous devons piétiner les autres.

Par bien des façons, le racisme constitue un arsenal de choix pour l'être humain violent, quelle que soit son appartenance raciale. Le racisme existe, parce que les effectifs des groupes raciaux imposent qu'il figure dans leurs arsenaux en période de crise, qu'il s'agisse de crises individuelles ou collectives.

Pendant presque toute ma vie, j'ai eu le sentiment de ne pas «être à ma place», même quand, jeune garçon, je vivais avec ma famille et avec mes amis. Quand nous nous battions, comme le font tous les enfants, nous finissions par nous envoyer des bordées d'injures. Certains m'appelaient le Chinetoque, parce que mes yeux ressemblaient beaucoup (et ressemblent

encore, j'imagine) à ceux des Chinois. Beaucoup me faisaient des grimaces en tirant leurs paupières vers les oreilles. Je contre-attaquais en mettant deux doigts de chaque côté des yeux et en poussant mes paupières vers le centre de ma figure. Nous étions à l'évidence des experts dans l'art de nous ridiculiser et nous le faisions sans aucune hésitation. Nous savions exprimer nos véritables sentiments sans crainte, en utilisant nos instincts animaux de la façon la plus agressive qui soit, mais sans, en fait, nous détruire physiquement.

Cet exemple montre bien que les préjugés peuvent exister au sein d'un groupe racial, même s'ils n'ont pas de motifs raciaux. Toutefois, comme on nous parlait à l'école d'autres cultures et d'autres sociétés, on se moquait de moi parce que je ressemblais un peu à quelqu'un d'une autre culture. Aujourd'hui, je me demande ce que mes camarades inuits m'auraient appelé si on ne nous avait pas parlé des Chinois. Les enfants peuvent avoir beaucoup d'imagination et se montrer très inventifs quand ils s'y mettent, et je suis convaincu qu'ils auraient trouvé quelque chose de tout aussi blessant.

L'introduction dans notre culture d'une éducation importée ne s'est pas faite sans prix. En nous familiarisant avec ce nouveau monde, nous avons appris à parler, à lire et à écrire en anglais, la langue de nos colonisateurs. Mais, en réalité, nous étions en train de nous détacher de notre terre d'origine, de la terre où nous grandissions. Nous ne parlions plus notre langue aussi bien que nos ancêtres et nous allions moins souvent chasser les «bons» animaux de notre monde. Nous n'allions plus demander conseil à nos sages anciens comme nous le faisions quand nous vivions en dehors des villes et que nous partions chasser et camper.

Alors que, pour ainsi dire, la boule de neige dévalait de la montagne, entraînant des victimes sur son passage, les pouvoirs établis s'accommodaient parfaitement de jouer les spectateurs et d'observer les événements, inconscients de la catastrophe qu'ils avaient provoquée, volontairement ou non.

L'une de ses victimes fut Mary Carpenter, une Inuke de 48 ans demeurant dans l'ouest de l'Arctique. Dans un article paru dans la revue Inuktitut, elle écrit : «Je ne me suis jamais débarrassée de mon cauchemar. J'avais six ans quand mes parents m'ont inscrite au Pensionnat et Hôpital de l'Immaculée Conception d'Aklavik que dirigeaient les Oblats de Marie Immaculée (OMI). Ma mère était tuberculeuse. Elle n'est jamais sortie de l'infirmerie, sauf quand on l'a transférée à l'All Saints Anglican Hospital, à l'autre extrémité de la ville. Elle est morte quand j'avais douze ans. Jamais je ne devais connaître la chaleur et la sécurité d'une vie de famille.

> «Je souffre encore aujourd'hui lorsque je pense que des hommes comme mon père, Fred Carpenter, se sont résignés à accepter un gouvernement et une institution religieuse qui leur avaient volé leurs enfants.»
>
> Elle poursuit en déclarant : «Je ne suis pas du tout d'accord avec certains chefs inuits actuels qui affirment que la génération de mes parents n'avait pas le choix... Il appartient à mon peuple, c'est-à-dire aux Inuits, d'assumer une part de responsabilité dans ce qu'ont vécu les enfants de ma génération dans ces affreux internats. Il est temps qu'ils acceptent que c'est en partie leur faute, si ma famille a été brisée, si les valeurs des Inuits se perdent, si parents et enfants sont laissés à l'abandon et si l'alcool les rend indifférents.»

Certains d'entre nous comprennent peut-être sa colère et ont aussi vécu ce drame personnel avec les colonisateurs modernes du Canada.

> «En juillet (1991), continue-t-elle, le révérend Doug Crosby (OMI) a présenté ses excuses à 10 000 Indiens lors d'un pèlerinage au Lac Sainte-Anne, en Alberta. Il faut que ce prêtre oblat et que le Vatican s'excusent également auprès des Inuits du Canada. Nous avons, nous aussi, vécu dans ces établissements d'extermination culturelle!
>
> «Ces internats, dont le personnel était composé de missionnaires catholiques et anglicans, avaient pour rôle essentiel de couper les attaches vitales qui unissaient grands parents, parents et enfants, et d'y substituer d'autres liens. Ces missionnaires étaient aussi doués et efficaces que les nazis.»

Nous ne connaissons que trop les horreurs qui se sont passées il n'y a pas si longtemps, pendant l'Holocauste, dans l'Allemagne nazie. Doit-on nous rappeler combien, en fait, nous sommes tous vulnérables, alors même que nous vivons dans le confort de la soi-disant «civilisation» ? Est-ce que nos amis juifs ne vivaient pas eux aussi dans ce confort peu de temps avant que la machine nazie ne broie bon nombre d'entre eux, de leurs familles et de leurs amis ?

De par sa nature même, l'humanité est violente. Et nous, les Inuits, comme le montre Mary Carpenter, nous en sommes, en petite partie, les victimes. «Quand je suis arrivée à l'école de la mission», écrit-elle, «je parlais couramment l'inuvialuktan et je ne connaissais aucune autre langue. Après avoir été battue pendant des années, après avoir été privée de repas, après être restée debout sur une jambe dans un corridor et après avoir marché

pieds nus dans la neige pour avoir parlé inuvialuktan, et après que l'on m'a frotté la figure d'une pâte épaisse et piquante — ce qu'ils faisaient pour nous empêcher de dire «oui» en levant les sourcils et de dire «non» en retroussant le nez, selon notre coutume esquimaude — j'ai vite oublié ma langue maternelle. Or, quand une langue meurt, le monde qui lui a donné naissance meurt aussi.»

On doit se demander comment des choses pareilles ont pu se produire dans un pays comme le Canada, un pays qui aime se vanter devant le reste du monde qu'il est une des grandes nations et qu'il a le plus fait pour la protection des droits de la personne et pour les libertés individuelles. Le Canada est un immense pays dont les dirigeants ont souvent caché l'immense «arrière-cours». Celle-ci est jonchée des squelettes de nos ancêtres inuits, ancêtres que l'on a maltraités «en masse» au nom du processus d'assimilation qui a entraîné un génocide culturel.

> «Mon monde inuit est maintenant brisé», écrit Mary Carpenter, «et il se détruit lui-même très rapidement. On nous a arrachés à nos familles, et le sentiment de sécurité que nous avions en appartenant à une race a été ébranlé. La consommation généralisée de drogues et d'alcool, les enfants qui font des enfants, la violence et les suicides sont nos gros problèmes. Beaucoup de nos jeunes inuvialuits ont l'impression de vivre dans un étau. D'une manière ou d'une autre, nous devons les convaincre que la vie vaut la peine d'être vécue. Nous devons leur apprendre à s'entraider et non à se combattre.»
>
> Elle conclut en ces termes : «Personnellement, j'estime que le Vatican et l'Église anglicane du Canada devraient financer totalement la renaissance de l'inuvialuktan, puisqu'ils ont été les principaux instruments du génocide culturel. Si les bureaucrates de ces religions déclarent qu'ils ne faisaient qu'obéir aux ordres du gouvernement fédéral, il faudra alors qu'on cherche sérieusement à savoir qui paiera la facture, car elle sera élevée.»

N'insistons pas davantage sur les bonnes intentions d'un système pédagogique conçu pour notre peuple il n'y a pas si longtemps. Bien sûr, l'instruction reçue par certains élèves inuits n'a pas été totalement négative. Pour ma part, j'ai été l'un de ceux qui ont eu la chance de ne pas subir l'épreuve de l'internat, comme ce fut le cas pour Mary Carpenter. Nombreuses sont les victimes comme elle dont l'énergie profonde a été étouffée par ces soi-disant établissements scolaires, sous prétexte d'apprivoiser les «sauvages» de ces territoires. Et, pour l'État qui a laissé de telles choses se produire consciemment ou non, la pilule doit être dure à avaler.

Certains des événements historiques relatés ici constituent pour nous tous un avertissement, quelles que soient nos origines raciales. Ils nous disent qu'à tout moment, nos droits individuels et collectifs peuvent être supprimés par l'État ou par des institutions placées sous sa protection.

Ne nous laissons jamais aveugler par le fait que nous vivons dans un pays soi-disant «libre et démocratique» comme le Canada. En vérité, nous n'avons jamais vécu dans un pays totalement libre et démocratique et ce ne sera jamais le cas. C'est à chacun de nous, en tant qu'individus, qu'il appartient d'assumer chaque jour le rôle de «l'inspecteur» et du «détective» pour nous protéger nous-mêmes contre la perte de nos droits individuels et collectifs et de nos libertés individuelles.

Ces quelques lignes, objet de mes réflexions, constituent l'un des moyens de m'assurer que les victimes de l'oppression exercée autrefois par l'État racontent ce qui s'est passé. Il est extrêmement important qu'il y ait toujours dans ce pays une tribune où toute personne, ou toute minorité raciale, comme les Inuits, puisse exprimer l'espoir de voir un jour réparer les torts subis dans le passé.

Acquérir une éducation devrait bénéficier à la population, et l'un des moyens d'y parvenir, comme le déclare Mary Carpenter, c'est de «faire renaître l'inuvialuktan» ou de donner aux Inuits le pouvoir de changer de façon positive le système éducatif pour l'adapter à leur langue et à leur patrimoine culturel. Tant que cela n'aura pas lieu, l'année scolaire se traduira pendant des années par l'échec de tous les élèves inuits de toutes les communautés inuites de l'Arctique. Nous ne pouvons pas nous permettre de gâcher l'avenir de nos enfants ni celui de leurs enfants.

À Iqaluit, ma toute première école, la Sir Martin Frobisher School, a disparu depuis longtemps. À présent, elle n'existe plus que dans ma mémoire et dans celle de Diana Green.

COURTE BIOGRAPHIE

Alootook Ipellie

Alootook Ipellie, spécialiste en arts graphiques demeurant à Ottawa, est également écrivain, caricaturiste, photographe et traducteur.

QUAND UN PASSÉ DE POLITIQUES RACIALES ANÉANTIT L'«ESPRIT»

Mae Katt

J'ai intitulé mon essai : **Quand un passé de politiques raciales anéantit l'«esprit»**. Les autochtones s'expriment mieux au moyen d'histoires. En voici une que j'aimerais raconter...

Nous étions huit assis autour d'une table lors d'un atelier d'information sur le suicide. C'était Margaret, à ma droite, qui parlait. Elle racontait les tristes circonstances d'un «changement dans la communauté». Elle nous raconta ce qu'elle y avait vu : inhalation d'essence et de solvants, agressions sexuelles, schizophrénie, vols, cambriolages, promiscuité, viols et inceste. Je lui dis que je ne voulais pas en entendre davantage. Je voulais me réfugier dans le refus. «La situation devient vraiment difficile là-haut», fit quelqu'un. «Le plus triste, c'est qu'on retrouve cette situation dans toutes les communautés, simplement à divers degrés», intervint Daniel, à ma gauche, pour essayer de mieux faire passer la réalité. Je pensais : «Non, non, ce n'est pas la communauté que je connais.» Je sentais que mon cerveau s'efforçait de concilier deux images que j'avais.

Le «Nord» évoque pour nous de magnifiques étendues sauvages, des épinettes noires, des lacs, des rivières et la faune. Mais, pour bien des jeunes Ojibwas et Cris de la région connue sous le nom de «Nishnawbe-Aski», nom qui signifie «le peuple et la terre», cette image sereine ne reflète pas la réalité.

L'animateur de l'atelier posa une question à laquelle Margaret répondit. Ces deux dernières années, j'entendais toujours les mêmes réponses mais pourtant ses mots provoquèrent en moi une réaction différente. Je connaissais bien la communauté qu'elle décrivait... j'y ai vécu pendant près de deux ans. J'ai le sentiment que, si j'y retournais demain, je verrais les choses d'une façon très différente.

Le souvenir des enfants que j'ai connus il y a 13 ans est encore très vif... visages souriants et timides des jeunes traînant aux abords du magasin la «Baie» pendant les carnavals d'été et les quadrilles. Nous riions des hommes qui participaient à un «concours de sauts à cloche-pied». Les femmes du «concours des yeux fixes» déclenchaient nos fous rires et nous faisions de notre mieux pour gagner le «concours de danse rock». C'est cela l'été dans le Nord. Un soleil éclatant et chaud, et un afflux de visiteurs venus des communautés voisines. Il ne fait jamais vraiment nuit. Il y a juste assez d'obscurité à un moment donné pour signifier à tous qu'il est temps de ramener les enfants à la maison pour les mettre au lit.

«Maintenant, les enfants inhalent de l'essence et c'est vraiment grave... ils dorment avec les bidons près d'eux.» Notre silence lui dit que nous voulions en savoir plus. «Ils couchent entre eux.» «Qui?», demandai-je. «Les enfants... ils ont des comportements sexuels.» «Des enfants du même sexe?», demandai-je. «Oui, les petits garçons», dit-elle. Malgré mon «incrédulité» intérieure, je voulais en savoir plus. «Parle-moi encore un peu de la

communauté.» «Ils volent, surtout ceux qui inhalent de l'essence, ils s'introduisent par effraction dans les magasins. Un garçon en particulier se comporte vraiment comme un «vaurien».»

Je sais à qui elle fait allusion. Il n'avait que cinq ou six ans à l'époque où je l'ai connu; c'était le fils de quelqu'un que j'avais fréquenté et que je respectais beaucoup. Margaret dit qu'il avait abandonné l'école en neuvième année. Il n'est qu'un cas parmi des centaines d'enfants autochtones de 13 et 14 ans qui doivent quitter leur foyer, leur famille et leur communauté pour aller à l'école secondaire dans des centres urbains du Sud.

Comme de nombreux jeunes, il n'avait jamais auparavant vécu loin de la «maison». Pour la première fois de sa vie, il a dû affronter la discrimination et les préjugés raciaux. Bien des jeunes ne survivent pas à ce déracinement — beaucoup ne réussissent jamais à obtenir une «éducation» au sens scolaire du terme. Ils rentrent chez eux avec un sentiment d'échec et une piètre opinion d'eux-mêmes, parce qu'ils ont abandonné l'école et sont revenus à la maison. Il n'y a pas de travail pour eux dans la communauté... les solvants constituent le seul moyen d'échapper à la réalité.

C'était en 1977. Je sortis d'un avion monomoteur Otter sur un quai noir de monde. Jeune, nerveuse, effrayée, enthousiaste...

Il ne me fallut pas longtemps pour bien connaître la communauté. Les soirées où l'on projetait des films constituaient un grand événement pour tout le monde. Nous étions assis sur des bancs de bois dans la salle communautaire; il y avait une grande agitation, les enfants se faufilaient entre mon amie et moi. En riant aux éclats et en chuchotant, ils touchaient mes cheveux, passaient leurs doigts dans mes boucles, éclataient à nouveau de rire et se cachaient, l'air timide. Je réalisai soudain que tous les autres avaient de longs cheveux raides. Mes cheveux noirs, qui frisaient naturellement, intriguaient les enfants. J'avais le sentiment d'être un «phénomène». La curiosité naturelle des enfants, pensais-je. Les éclats de rire se firent plus forts quand ils passèrent aux cheveux de mon amie. J'entendis un mot ojibwa que je comprenais... ils pensaient que ses cheveux étaient «chauds». Naturellement, elle était «rousse»!!

Pendant les 18 mois qui suivirent, j'observai l'introduction de changements «technologiques». Ce fut graduel... d'abord, le téléphone, puis la station de radio et, enfin, la piste d'atterrissage. J'observai les changements «humains»... l'enthousiasme, la crainte, la confusion. Observer les réactions de la communauté m'absorbait si complètement que je ne remarquais pas les autres conséquences du changement. Les gens cessaient de se rendre visite, ils restaient chez eux pour écouter la radio. Ils écoutaient des demandes spéciales qu'un admirateur «secret» dédiait à «quelqu'un». Les factures de téléphone arrivaient et les gens ne comprenaient pas ce qu'étaient les frais d'interurbain. Certains avaient de la difficulté à payer ces factures. Les vols réguliers allaient bientôt commencer... Je n'allais pas tarder à m'en aller... Je porterai

en moi ces images pendant longtemps, très longtemps. Je ne comprenais pas vraiment alors la leçon que cette communauté allait m'apprendre.

«Désespoir» : je n'ai jamais vraiment saisi la charge affective de ce mot, jusqu'à ce que je revienne travailler avec les autochtones. Vous comprenez, je vivais dans le Nord avant de devenir infirmière. C'est par amour pour les gens «du Nord» que j'ai décidé d'entrer dans une école d'infirmières, en 1979. À ce moment-là, ma motivation, pour «aider mon peuple», était de soigner les maux physiques des enfants. Je pouvais alors voir que les causes de certaines de leurs maladies avaient un lien avec la pauvreté. Beaucoup plus tard, je devais découvrir que les bouleversements sociaux représentaient la plus grande menace.

Dix ans après, je suis revenue chez les «gens du Nord», comme directrice de la santé de la Nation Nishnawbe-Aski. J'ai trouvé un monde abasourdi sous le choc d'un «nouveau phénomène» : le «suicide des jeunes».

Lorsque j'étais à l'école d'infirmières, l'expression «accablé de chagrin» n'avait aucune signification émotive pour moi, c'était tout simplement une description. Maintenant, je sais ce que ressentent les parents, les camarades et les frères et soeurs d'un jeune qui s'est suicidé.

«Désespoir» est le terme qui décrit et rend le mieux la détresse des jeunes des réserves du Nord. Depuis un an, j'ai le sentiment de franchir une nouvelle étape et de mieux comprendre le phénomène que nous appelons «suicide des jeunes». La communauté... avec sa vie propre... les gens... tant de bons moments... la culture... tout cela est lentement mis en pièces.

1987 : *premier suicide dans la communauté... Le «suicidé» habitait à côté de chez moi et n'avait que 22 ans.*

1989 : *au mois d'août, deuxième suicide. Un homme de 20 ans... Je l'avais connu enfant... Deux semaines plus tard, troisième suicide... Il avait seulement 14 ans. La communauté est foudroyée. Les gens, paralysés...*

1990 : *un quatrième garçon met fin à ses jours... Il n'avait que 14 ans... Je ne peux pas le croire... J'étais allée tendre des pièges avec sa famille et lui. Dans la sérénité du Grand Nord, personne n'aurait pu prédire que cela arriverait.*

1991 : *cinquième suicide. Il avait 17 ans. Famille, amis, communauté... la douleur de tous est si profonde.*

Que se passe-t-il? Une communauté de 600 habitants qui perd cinq de ses jeunes—suicides par pendaison. Comment peut-on expliquer la perte insensée de jeunes vies?

Cela n'a pas commencé en 1978. Cette situation durait depuis des années et des années. En 1950, on a bâti l'école. Les familles ont commencé à s'établir dans des maisons sagement alignées en petites rangées, pour faire passer les canalisations d'eau et les égouts, avait expliqué le gouvernement. Mais ils ne furent jamais installés. Les liens de parenté établis sur les territoires de piégeage se relâchent. Les familles sont séparées pendant de longues périodes quand les hommes continuent de trapper. Soudain, le territoire de piégeage n'a plus de vie. Où sont les enfants? Où sont les femmes qui dépouilleront les castors? La solitude s'installe. La vie d'un trappeur n'offre plus autant de récompenses.

Le métier de trappeur devient une occupation traditionnelle rare. Certains continuent encore à chasser et à pêcher. On reste fier des «vieilles coutumes».

Les enfants apprennent à lire en anglais seulement. Ceux du jardin d'enfants sont amusants. Ils ne parlent qu'ojibwa et l'enseignante ne parle qu'anglais. L'aide-enseignante sert en quelque sorte de pont et peut faire toute la différence entre la compréhension d'une «nouvelle» chanson et le chaos total dans la salle de classe. «London bridge is falling down, falling down...» Je me demande si cette chanson signifie quelque chose pour les enfants, même avec une interprète?

L'expression sur leurs visages me dit que ça n'a pas d'importance... pas maintenant... «Je n'ai que cinq ans.» Mais un beau jour, cette «éducation» les perturbera... perturbera leurs vies... leur identité... signifiera la perte de leurs racines et de leurs traditions culturelles et, oui, probablement, leur «mort».

J'ai rencontré un jeune il y a quelques mois. Je ne le voyais pas beaucoup dans sa communauté. Nous avons parlé de l'école et de ce qu'il voulait faire dans la vie. Il avait beaucoup de projets, beaucoup de difficultés aussi.

Je lui ai demandé pourquoi autant d'enfants «laissaient tomber» l'école et pourquoi certains restaient. «J'ai fait une liste de raisons», m'a-t-il répondu, «voudrais-tu la voir?» J'ai dit oui, et voici ce que j'ai lu :

«Pourquoi les élèves autochtones abandonnent l'école»

Les élèves ont le mal du pays; il y a des bagarres entre élèves ou bien ils sont blessés; leurs familles leur manquent; les cours sont trop difficiles; ils boivent, ils se droguent; ils ont des problèmes familiaux; ils ont des problèmes au pensionnat; le couvre-feu; les règlements du pensionnat sont trop stricts; ils ont des disputes avec les enseignants; les élèves sont trop paresseux; décès dans la famille; sentiment d'être «laissé pour compte»; les autres élèves les taquinent; racisme; ils n'ont pas de famille ni de parents en ville; ils n'aiment pas «recevoir d'ordres»; ils n'ont pas d'argent; ils ont

des enfants «là-bas chez nous»; les parents s'ennuient; les parents craignent qu'ils aient des ennuis; les parents ont besoin des enfants pour travailler; ils ne se sentent pas en sécurité.

Autres choses importantes qui se produisent : dépression ou suicide; ennuis avec la loi; ennuis avec les élèves «blancs»; chasser, pêcher et trapper leur manquent; les traditions leur manquent — les parents veulent qu'ils apprennent leur culture; renvoi à la maison par des conseillers, accidents et blessures; perte de la langue autochtone; échec dans les travaux scolaires; ils préfèrent la vie dans le «Nord»; problèmes avec les filles.

Je revoyais cet adolescent tout enfant... Il arrivait toujours après dîner pour lire des bandes dessinées. Il ne parlait jamais beaucoup, il venait juste «me rendre visite» — allongé à plat ventre sur le lit, balançant les jambes d'avant en arrière... Ce temps est bien loin maintenant... il boit, il est furieux, se sent perdu... comme suspendu à un fil. Merci, «Créateur», de ne pas l'avoir pris.

Je l'ai vu quelques années plus tard et lui ai demandé si je pouvais garder la liste qu'il avait faite. Il est en train de terminer l'école secondaire — je suis sûre qu'il souffre encore intérieurement, mais je n'ai pas posé de question. Voudrait-il même parler des choses qui le blessent?

«Acculturation» est le terme généralement utilisé pour expliquer la désintégration d'une culture. Un de nos chefs a récemment écrit :

> «Il n'y a aucune raison particulière qui cause une épidémie de suicides. Il y a plusieurs aspects à ce problème qui tient au mode de vie ou au milieu dans lequel les gens se trouvent. Cependant, si un mot décrit plus ou moins bien la raison de tout cela, c'est probablement «acculturation», terme auquel on donne deux définitions : 1) processus d'assimilation de la culture d'une société dès l'enfance, et 2) modification de sa propre culture au contact d'une autre culture, en particulier plus évoluée... La première définition, qui concerne plus notre peuple, touche moins nos jeunes. Si la génération de mon fils ne tire pas intégralement sa subsistance de la terre, comment survivra-t-elle? Eh bien grâce à l'éducation, nous dit-on. Mais nous savons tous que l'éducation ne connaît pas un succès retentissant chez les autochtones. Le système d'éducation n'est tout simplement pas adapté à nos besoins, mais à ceux du gouvernement qui voulait assimiler les enfants à la société canadienne. Autrement dit, il appliquait la seconde définition de l'acculturation : il modifiait notre culture. Où en sommes-nous aujourd'hui? Nous avons un tas de jeunes qui sont pris entre deux cultures. C'est ce que l'on appelle la marginalisation. Dans le dictionnaire, la marginalisation se caractérise par «l'assimilation, incomplète

dans les deux cas, d'habitudes et de valeurs de deux cultures divergentes». De nombreux jeunes font face dans leur communauté à des conditions semblables à celles du Tiers monde et à un avenir lugubre tant sur leur terre que sur le marché du travail de la société dominante. «La perte de l'espoir» est une expression que j'entends beaucoup lorsque les conseillers en santé mentale parlent des survivants. Au début, je ne comprenais pas vraiment ce que cela signifiait, mais maintenant, je pense que je saisis mieux. Lorsqu'une crise personnelle frappe un jeune sans avenir, il n'en faut pas beaucoup pour le pousser au suicide. Que peut-on faire? Il nous faudra beaucoup de temps pour améliorer le mode de vie ou l'environnement qui tuent les jeunes. Le système d'éducation, par exemple, est l'une des choses qu'il faut absolument changer. Il doit être remanié pour avoir plus de sens pour nos jeunes, au moins au niveau local. Comme le disait l'ancien d'une communauté : «Nous devrions pouvoir utiliser l'école pour apprendre à nos jeunes à mieux vivre de la terre. Si nous voulons nous servir de l'école pour cela, nous devrions pouvoir le faire.» Il serait logique d'utiliser le cycle élémentaire pour mettre en pratique la première définition de l'acculturation, afin d'inculquer à nos enfants ce qui reste de notre culture. Mais cela fait partie de l'avenir lointain — un objectif à long terme que nous mettrons probablement longtemps à réaliser.»

John W. Berry de Queen's University a également écrit sur le processus d'acculturation et ses conséquences.

«Quelles sortes de changement l'acculturation peut-elle produire? Premièrement, il peut y avoir des changements physiques : un nouveau lieu de vie, un nouveau type d'habitation, une population plus dense, l'urbanisation, une pollution accrue, etc., autant d'éléments courants en cas d'acculturation. Deuxièmement, il peut se produire des changements biologiques : une nouvelle alimentation et de nouvelles maladies (qui font souvent des ravages) sont monnaie courante. Troisièmement, il se produit des changements politiques qui imposent souvent aux groupes non dominants un certain degré de contrôle et entraînent souvent une perte d'autonomie. Quatrièmement, il se produit des changements économiques quand on passe d'activités traditionnelles à de nouvelles formes d'emploi. Cinquièmement, des changements culturels (qui sont la substance même de la définition) se produisent forcément : la langue, les institutions religieuses, éducatives et techniques originales sont altérées ou bien remplacées par des institutions d'emprunt. Sixièmement, les rapports sociaux se détériorent, y compris les relations entre les

groupes et les personnes. Il se produit enfin de nombreux changements psychologiques à l'échelle individuelle.» (Berry, J.W. 1990. Arct. Med. Res., 49. p. 142 à 150).

Il devient évident, dans le cadre théorique de l'«acculturation», qu'il est important d'«établir une base solide». Très jeune, l'enfant commence à demander qui il est dans ce vaste univers. Dans les enseignements spirituels des peuples autochtones, la réponse est apportée tout au long de la vie. Quand on arrive à la fin du cycle de vie sur la «Terre Mère», on comprend que sa «vie» est un «don» du «Créateur». Cette identité spirituelle et ce «concept de soi» nous soutiennent dans les tragédies, les pertes, les déceptions, les moments heureux, les naissances et les réalisations. Cette «base spirituelle» nous rend forts, même dans l'adversité. Au cours de notre vie, si notre «esprit» est mis à mal, que ce soit par des agressions sexuelles, des violences physiques ou un abandon affectif, nous sommes encore en mesure de lutter pour la «vie» parce que notre «esprit» nous donne la force et le courage de «guérir» et de surmonter les démons psychologiques qui nous menacent.

Chez les jeunes d'aujourd'hui, le manque de développement de l'«esprit» entraîne un abandon de la «vie». Lorsque ces jeunes sont maltraités — sur le plan affectif, spirituel ou physique — ils n'ont rien auquel se raccrocher; leur réponse est la «mort» — la libération d'une âme tourmentée — car nous avons négligé de nourrir l'«esprit» de nos enfants.

Un regard sur l'histoire des autochtones, depuis l'époque du commerce des fourrures et de la signature des traités jusqu'à «l'Acte relatif aux Sauvages» de 1879 et à la perte du statut d'Indien inscrit pour ceux qui voulaient voter, aller à l'université ou entrer au séminaire, montre sous leur vrai jour les politiques «racistes» qui ont sonné le glas de la spiritualité et de la culture autochtones.

La loi en question plaça l'éducation sous le contrôle du gouvernement fédéral. En 1879, ce dernier favorisait la politique américaine des pensionnats. Il croyait que les enfants indiens seraient mieux préparés à l'assimilation dans la société dominante si on les éloignait des influences de leurs foyers. Les missionnaires se virent confier la tâche de «civiliser» les Indiens du Canada.

Au cours des deux dernières années, dans tout le pays, des chefs autochtones ont fait bien des révélations pénibles sur le triste héritage laissé par les pensionnats et sur la destruction de la «culture» et de la «spiritualité» autochtones. J'ai demandé à un ami la raison des agressions sexuelles. Il a semblé gêné, mais m'a répondu qu'effectivement, il y avait eu de ces agressions dans les pensionnats, mais que, bien souvent, les enfants se contentaient de dormir ensemble, pour être proches de quelqu'un, pour se réconforter les uns les autres, pour se consoler de l'absence des parents. Les pensionnats ont enlevé à la famille autochtone ce qu'elle avait de plus

précieux : le rôle traditionnel des parents qui consiste à éduquer les enfants, à tisser des liens, à communiquer la culture ancestrale et à enseigner comment survivre...

Cette perte de pouvoir des Nations indiennes au siècle passé a contribué au phénomène contemporain du «suicide des jeunes». Dans nos enseignements spirituels, il y a un respect avéré pour la «vie», les animaux, les plantes ou les membres de notre société. Notre société en pleine mutation n'a pas permis de transmettre ces enseignements à nos enfants.

Y a-t-il un espoir? Voici la réflexion pleine de sagesse d'un chef estimé, réflexion que j'ai d'ailleurs faite mienne dans mon travail : «Tant qu'il y a de la vie, il y a de l'espoir»... Qu'espérons-nous? Une renaissance de la stabilité affective de nos Nations pour apaiser la douleur des pertes et du chagrin de plusieurs générations, pour nouer à nouveau des liens avec nos «enfants» et pour reconstruire les valeurs de notre culture.

Un jour, j'ai demandé à une élève infirmière autochtone si quelqu'un avait parlé à sa mère de la peine qu'elle avait ressentie lorsqu'on l'avait mise au pensionnat. La réponse fut «non». Je lui ai alors demandé quels changements elle avait observés chez sa mère, d'année en année, quand elle rentrait pour les vacances. «Elle buvait de plus en plus», m'a-t-elle répondu... «Elle a fini par mourir... de désespoir, je pense, parce qu'elle avait perdu ses enfants...»

COURTE BIOGRAPHIE

Mae Katt, infirmière autorisée, B. Sc. Inf.

Mae Katt est une Ojibwa de la bande indienne de Temagami. Elle est infirmière autorisée et titulaire d'un baccalauréat spécialisé en sciences infirmières. Elle fait présentement des études de maîtrise en éducation à la Lakehead University avec spécialisation en programmes d'études. Elle occupe le poste de directrice des services de santé de la nation Nishnawbe-Aski, une région du nord de l'Ontario affligée d'une épidémie de suicides parmi les jeunes.

LA LUTTE CONTRE LE RACISME ET L'ETHNOCENTRISME DANS LE MATÉRIEL DIDACTIQUE : PROBLÉMATIQUE ET INTERVENTIONS QUÉBÉCOISES DANS LE DOMAINE

Marie Mc Andrew

LE RÔLE DU MATÉRIEL DIDACTIQUE DANS LE PROCESSUS D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Si l'on adopte la définition de Mc Leod (1981) de l'éducation interculturelle comme «**l'ensemble des mesures qui ont pour but le développement chez les élèves majoritaires et minoritaires de l'aptitude à vivre dans une société pluraliste par la connaissance et l'appréciation des autres cultures et des autres groupes ethniques**», on conviendra aisément que la révision des contenus explicites ou implicites du matériel didactique n'apparaît que comme un des éléments de la lutte au racisme et à l'ethnocentrisme en milieu scolaire.

En effet, beaucoup d'observateurs (Beauchesne, 1983; Vachon et Das, 1985; Mc Andrew, 1991) ont souligné les limites d'une simple transformation du message véhiculé par le matériel didactique dans la promotion d'attitudes positives à l'égard des autres cultures et autres groupes : ils insistent alors sur l'importance d'approches privilégiant des expériences plus personnelles et moins intellectuelles de prise de contact avec une culture étrangère ou de relations de collaboration et d'entraide entre élèves d'origines diverses.

De plus, certains auteurs, inspirés par le concept de curriculum implicite («hidden curriculum») issu de la nouvelle sociologie de l'éducation (Apple, 1979) font remarquer qu'une éducation interculturelle authentique ne saurait s'intéresser uniquement au contenu de l'enseignement formel en négligeant la prise en compte de la diversité culturelle dans l'ensemble des structures scolaires, des projets éducatifs et des relations École/communautés. Cette prise en compte — désignée en milieu anglo-saxon sous le concept de «system sensitivity» (Toronto Board of Education, 1976) — enverrait un message de valorisation du pluralisme beaucoup plus efficace que les prises de position officielles dans le matériel didactique (Laferrière, 1981).

En outre, il existe un consensus très large sur l'importance prioritaire de la formation des maîtres qui demeurent les principaux acteurs dans le processus de lutte contre le racisme en milieu scolaire (Lee, 1985; Ouellet, 1991).

Cependant, même si l'on demeure conscient de l'ensemble de ces limites, il n'en reste pas moins que le matériel didactique représente, dans un système formalisé et centralisé comme celui du milieu de l'éducation, un outil essentiel de la formation des attitudes et de la transmission des connaissances relatives au pluralisme et aux relations intercommunautaires.

La lutte contre le racisme et l'ethnocentrisme dans le matériel didactique : problématique et interventions québécoises dans le domaine

Le matériel didactique sert d'outil pédagogique pour les élèves et d'instrument de référence pour le personnel enseignant. Lorsqu'il s'agit de manuels, ils jouissent également du prestige du livre, c'est-à-dire de l'écrit en général dans notre société et surtout de l'écrit rédigé par des «experts» ou «expertes» dans certains domaines.

L'approbation gouvernementale du matériel didactique dans de nombreuses provinces canadiennes contribue également à rehausser le prestige et la légitimité de celui-ci puisqu'on peut alors le considérer, sinon comme représentant l'idéologie officielle, du moins comme se situant à l'intérieur des limites acceptables du pluralisme idéologique de la société.

Ce rôle important du matériel didactique dans la socialisation des élèves (et même jusqu'à un certain point dans celle du personnel enseignant) et dans la formation des perceptions et des attitudes chez les futurs citoyens et citoyennes adultes a d'ailleurs été perçu de façon marquée par l'ensemble des intervenants dans le dossier de l'éducation interculturelle aux niveaux international et canadien depuis une vingtaine d'années.

En effet, nombre de recherches s'appuyant sur des analyses de contenu systématiques du matériel didactique ont dénoncé, dans une variété de contextes, l'existence de stéréotypes ou de perspectives ethnocentriques dans le traitement des autres nations, des groupes ethniques ou raciaux minoritaires et du phénomène plus général de la diversité culturelle (citons, entre autres, Davis, 1966 et Mc Lauren, 1971 aux États-Unis; Mc Diarmid et Pratt, 1971 au Canada anglais; Mc Andrew, 1986, 1987 au Québec ainsi que Preiswerk et Perrot, 1975 dans une étude internationale comparative associant six pays occidentaux).

Cette prise de conscience a permis d'amorcer un processus de révision du matériel didactique pour en éliminer les préjugés les plus flagrants. Sur le plan international des accords bilatéraux ont été conclus sous l'égide de l'Unesco (Unesco, 1983); et, au plan intérieur, par la publication par divers gouvernments ou organismes gouvernementaux, de politiques, grilles d'approbation ou guides relatifs au traitement de la diversité culturelle, «raciale» ou ethnique dans le matériel didactique présentant des pistes concrètes pour les auteurs, éditeurs et enseignants, ayant à élaborer ou à utiliser ce matériel (voir entre autres, Unesco, 1959; Council of International Books for Children, 1976; World Council of Churches, 1980; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1981; Ministère de l'Éducation du Québec, 1985; CCCI, 1988).

L'ensemble de ces documents présente certains aspects contradictoires et témoigne de la complexité du débat social qui émerge lorsqu'il s'agit de définir des critères à partir desquels le traitement de la diversité culturelle dans le matériel didactique deviendrait un élément positif d'éducation interculturelle. Il existe pourtant un consensus minimal sur la nécessité de transmettre aux élèves par le matériel didactique, un certain nombre de connaissances et d'attitudes.

En ce qui concerne la transmission de connaissances, qui est clairement le domaine où l'efficacité du matériel didactique est le moins sujet à caution, on insiste généralement sur la nécessité de fournir aux élèves une image plus adéquate et plus fidèle à la réalité en ce qui concerne l'histoire et la contribution de tous les groupes qui composent la société, la spécificité du vécu et des problèmes des diverses communautés ethniques, les grandes caractéristiques des cultures qui coexistent sur le territoire national (coutumes, arts, valeurs, réalisations) ainsi que des notions plus générales permettant de comprendre la dynamique des relations interethniques (adaptation, conflit, assimilation, discrimination, pluralisme, etc.).

Au niveau des attitudes où le rôle du matériel didactique semble devoir se conjuguer à d'autres types de mesures, on insiste généralement sur la transmission d'images positives (ou du moins non stéréotypées) de certains groupes qui ont longtemps été présentés d'une façon biasée ou sont encore victimes de racisme, ainsi que sur la valorisation de la diversité culturelle et de l'échange interculturel comme une richesse pour l'ensemble de la société.

Avant de présenter l'expérience québécoise à cet égard, qui se révèle particulièrement intéressante, il nous apparaît nécessaire de définir plus précisément le sens que nous donnons à divers concepts pertinents dans le domaine, notamment ceux de racisme et d'ethnocentrisme — et d'aborder brièvement les interrogations que suscite leur traitement dans le matériel didactique.

RACISME ET ETHNOCENTRISME DANS LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Dans le débat actuel sur les tensions «raciales» dans la société et au sein de l'école, l'ambiguïté des concepts utilisés ainsi que l'absence de nuances au sein de certains discours, même bien intentionnés, nous semblent plus susceptibles d'inhiber la résolution des problèmes de la favoriser. D'où l'importance d'une clarification conceptuelle dans ce domaine qui, sans prétendre à l'universalité, permettra pour le moins de définir la perspective de l'auteure du présent article.

Cependant, comme le fait remarquer Sylvie Loslier (1991) :

> **Définir le racisme n'est pas chose aisée. D'une part, ses multiples visages dans le temps et dans l'espace en font un phénomène «caméléon» d'une grande complexité. D'autre part, le racisme s'inscrit dans un contexte d'altérité, au milieu de plusieurs autres expériences de relations humaines et d'identité. Il n'est pas toujours facile de fixer les limites des unes et des autres.**

À l'opposé de la tendance anglo-saxonne «globalisante» (qui tend à inclure sous ce concept l'ensemble des systèmes de stratifications sociales liées aux différences culturelles, à l'âge, à la classe, aux handicaps et parfois même à l'orientation sexuelle), la définition du racisme que nous privilégions, à l'instar d'une majorité de recherchistes francophones, est davantage ciblée et spécifique. Pour reprendre les propos d'Albert Memmi (1982), le racisme constitue, à nos yeux,

> **«la valorisation généralisée et définitive des différences biologiques réelles ou imaginaires au profit de l'accusateur et au détriment de la victime afin de justifier une agression».**

C'est donc une idéologie érigée sur la croyance à l'existence de races biologiquement distinctes qui entretiendraient entre elles des inégalités intellectuelles et socioculturelles, mais qui sert essentiellement à justifier le maintien des privilèges d'un groupe dominant sur un groupe dominé. Cette visée du discours raciste permet de comprendre, par ailleurs, un des paradoxes de cette fin de XXe siècle qui a vu la discréditation scientifique du concept de «races» alors même que le racisme — en perpétuelle redéfinition comme une hydre à cent têtes — n'a jamais été aussi vivant.

Ainsi défini, le racisme doit être distingué de l'ethnocentrisme, un phénomène généralisé dans le temps et dans l'espace et selon certains spécialistes, peut-être même inévitable dans sa forme bénigne puisque nécessaire au maintien de l'identité ethnique, qui se caractérise, d'après Preiswerk et Perrot (1975) par :

> **l'attitude d'un groupe consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et ses particularismes, ce qui mène à un comportement projectif à l'égard des autres groupes, dont il interprète les caractéristiques à travers sa propre expérience.**

Quant à l'ethnocentrisme cognitif qui concerne plus directement la problématique du matériel didactique, il consisterait selon Le Than Khoi (1981) à

> **«formuler la problématique et à interpréter la réalité en se basant sur les systèmes de valeurs et les concepts que son groupe a élaboré d'après sa propre expérience historique».**

Aux concepts de racisme et d'ethnocentrisme, sont associés deux travers spécifiques : la dissémination de stéréotypes à l'égard des autres groupes et le renforcement des préjugés relatifs à l'interprétation des phénomènes de relations interethniques sur les plans national et international. Les premiers, définis comme des

> **«images simplifiées, figées d'un groupe, à partir de généralisations qui camouflent les disparités et les particularités» (Lemay, 1987),**

contribuent au développement de préjugés, alors que les seconds conduisent au maintien ou même à la recrudescence des incompréhensions et des tensions intercommunautaires.

À partir de ces définitions, on peut supposer — et cette hypothèse est largement corroborée par les recherches citées plus haut — que, dans le matériel didactique d'aujourd'hui, les préjugés ethnocentriques sont, dans divers contextes, plus fréquents et plus difficiles à contrer que les stéréotypes racistes. Cependant, le raffinement grandissant du discours raciste par suite des nombreuses dénonciations d'experts universitaires et gouvernementaux et de membres des diverses communautés ne doit pas nous amener à assumer la disparition totale du racisme dans nos manuels. En effet, si les propos explicitement racistes et les stéréotypes les plus patents relatifs aux groupes «raciaux» sur le plan national sont actuellement peu fréquents, certains auteurs (Mc Andrew, 1987; Blondin, 1988) ont émis l'opinion qu'une nouvelle forme atténuée de racisme, le «racialisme» serait en voie de remplacer aujourd'hui le racisme traditionnel dans le matériel didactique. Celui-ci se caractériserait, entre autres, par une présentation non critique du concept des races en biologie, par une mise en valeur des différences culturelles compartant implicitement un certain déterminisme biologique en littérature et en sciences humaines, ainsi que par un traitement sensationaliste, en géographie, des inégalités sur le plan mondial imputées presque exclusivement aux peuples du Tiers-Monde.

Quant aux préjugés ethnocentriques, leur élimination suscite des interrogations complexes, notamment dans un contexte comme celui du Canada où, le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il n'y a pas consensus, même entre francophones et anglophones, sur une interprétation commune de notre histoire et de notre présent. En effet, il ne s'agit pas ici de rétablir une vérité «objective» qui existerait indépendamment des rapports sociaux, mais d'initier l'élève à la multiplicité des perspectives. Parmi les questions que j'ai déjà soulevées ailleurs à cet égard (Mc Andrew, 1987), les suivantes me paraissent encore particulièrement cruciales :

- Doit-on insister sur la culture matérielle (plus facilement comprise par les élèves mais pouvant donner lieu à une vision folklorique) ou favoriser une présentation de la culture abstraite (valeurs, réalisations, relations personnelles)? Si l'on opte pour le second choix, comment le faire de façon accessible aux élèves sans tomber dans le piège d'une présentation simpliste, voire stéréotypée?

- Doit-on présenter la culture comme un tout relativement homogène et statique ou comme une réalité dynamique et contradictoire? Le second choix semble mieux correspondre à la réalité de la fusion des cultures dans un contexte migratoire, mais est perçu par certaines personnes des communautés culturelles comme favorisant l'assimilation au modèle dominant.

- Comment éviter que la présentation des différences n'accentue le sentiment de distance et d'aliénation de la majorité envers les minorités? Par ailleurs, comment susciter chez les élèves, au-delà de la prise de conscience des différences, un sentiment d'empathie basé sur des caractéristiques communes et l'envie du partage interculturel?

- Doit-on accepter l'idéologie du relativisme culturel (respect intégral des différences culturelles) même dans le cas où certains éléments des cultures présentées semblent s'opposer aux principes démocratiques fondamentaux de notre société?

- Doit-on insister sur les aspects positifs de l'expérience vécue par les minorités afin de transmettre une image valorisante de ces groupes au risque de voir taxer la majorité de préjugé «auto-justificatoire» ou aborder les phénomènes de conflits interethniques, de racisme et de discrimination? Si l'on opte pour le second choix, comment ne pas susciter un «effet pervers» de définition des membres des minorités comme des «problèmes»?

- Quelles relations devraient exister entre l'éducation internationale et l'éducation interculturelle? En d'autres mots, comment éviter que la présentation nécessaire de la situation problématique dans les pays en voie de développement et des inégalités à l'échelle planétaire n'influencent négativement la perception, par la majorité, de l'image des élèves issus de communautés originaires du Tiers-Monde (et même parfois, par effet d'entraînement, de l'ensemble des minorités visibles)?

Il va sans dire qu'une réponse unique à ces questions est impossible. La définition des éléments d'un traitement balancé relève, en effet, d'un ensemble de considérations liées à des dimensions pédagogiques (âge des enfants, nature de la discipline enseignée) ainsi qu'à des choix de société découlant de la spécificité des contextes.

Dans la partie qui suit, nous présenterons donc brièvement, à titre d'exemple, diverses interventions mises en oeuvre dans ce domaine au Québec ainsi que les grandes orientations qui les sous-tendent.

LES INTERVENTIONS QUÉBÉCOISES DANS LE DOMAINE

L'action québécoise de lutte contre le racisme et l'ethnocentrisme dans le matériel didactique, qui remonte à plus de dix ans, touche à deux volets de la problématique cernée plus haut, soit l'élimination des stéréotypes discriminatoires et la valorisation du pluralisme par un traitement balancé de la diversité ethnique, raciale et culturelle.

Le premier de ces objectifs se concrétise par la grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires à laquelle le Bureau d'approbation du matériel didactique soumet l'ensemble des ouvrages susceptibles de figurer sur la liste officielle du matériel didactique autorisé pour les écoles primaires ou secondaires. Comme le précise ce document (MEQ, 1985) :

> **l'analyse des stéréotypes discriminatoires est fondée sur la notion de personnage et comporte deux dimensions : la dimension quantitative portant sur la distribution des personnages qui figurent dans un manuel et la dimension qualitative portant sur les rôles et les modes de représentation des personnages. (p. 3)**

Au niveau quantitatif, le ministère exige en particulier que 25 p.100 (à 5 p.100 près) des personnages présentés dans les textes ou les illustrations des manuels appartiennent aux diverses minorités définies par la Charte des droits et libertés de la personne, à l'exception des femmes de toutes origines qui doivent représenter 50 p. 100 des personnages.

Afin d'éviter une représentation «alibi» des personnages associés aux minorités, on s'assure en outre que la proportion de personnages de minorités tenant des rôles principaux et secondaires soit équivalente à celle des personnages appartenant à la majorité.

De plus, en vue de favoriser une perception qualitative positive des personnages issus des minorités, on insiste sur une représentation diversifiée et non stéréotypée dans les rôles qui leur sont attribués dans divers domaines d'activités (travail, école, famille, loisirs), ainsi que dans les diverses caractéristiques associées à leur personnalité (apparence physique et tenue vestimentaire — aspirations, intérêts et habiletés — traits de caractère, réactions émotionnelles et expressions affectives).

Comme on peut le voir, un tel processus d'évaluation du matériel didactique ne peut que jouer un rôle positif dans la révision des outils pédagogiques. En effet, par cette grille, — mise en oeuvre depuis 1981 — le ministère a assuré la présence de membres des minorités au sein du matériel didactique et une présentation diversifiée de ces personnes. L'efficacité de cette intervention gouvernementale a été largement corroborée par la recherche universitaire qui montre une évolution notable du contenu du matériel didactique à cet égard en moins de dix ans (Mc Andrew, 1985, 1987).

Cependant, par son approche essentiellement bureaucratique et son insistance sur la notion de personnage et de stéréotype, la grille ne constituait pas un instrument efficace pour assurer un traitement adéquat et impartial des problématiques complexes liées à l'immigration, au racisme et aux relations interethniques, surtout dans les matières à caractère «scientifique» comme l'histoire, la géographie, les sciences humaines et la biologie. En effet, dans ces domaines, ce n'est pas principalement l'aspect stéréotypé de la présentation de personnages imaginaires qui doit être analysé mais la qualité et la complexité des informations fournies à l'élève. Les auteurs, éditeurs et enseignants dans ces disciplines ont, par ailleurs, davantage besoin de pistes qui leur permettront d'exercer leur professionnalisme que de critères trop rigides qui risqueraient de les amener à remplacer une vision stéréotypée par une autre.

C'est pourquoi une approche incitative a été privilégiée à l'égard de ce second volet. Celle-ci s'est concrétisée, dans un premier temps, par un avis demandé par la Ministre des Communautés Culturelles et de l'Immigration au Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration sur ces questions (CCCI, 1988) suivi récemment par l'élaboration, au ministère de l'Éducation du Québec, d'un guide à l'intention des auteurs et éditeurs. L'avis fouillé et bien documenté du Conseil sur «**La valorisation du pluralisme dans les manuels scolaires**» comporte une trentaine de recommandations regroupées sous cinq objectifs : la reconnaissance explicite

de la diversité ethnique, raciale et culturelle et l'identification de tous à cette réalité; une représentation équilibrée et objective des phénomènes liés à la diversité; la valorisation des personnages issus des communautés culturelles; la lutte contre le racisme et la discrimination ainsi qu'une étude plus complète et plus approfondie des cultures.

Il nous est impossible de reproduire ici intégralement les nombreuses pistes nuancées, sans tentant de répondre à quelques-unes des interrogations soulevées plus haut, que l'on trouve dans ce document. Les personnes intéressées à ces questions devraient par ailleurs s'y référer : l'avis représente, en effet, un effort de réflexion sérieux dans la recherche d'un équilibre entre les préoccupations des divers groupes concernés et le respect de la complexité des faits historiques et des situations présentées.

Toutefois, on doit regretter qu'il y soit fait peu de place à la question des inégalités mondiales et de l'éducation internationale. En effet, bien que d'autres unités ministérielles, organismes et associations communautaires se soient penchés sur cette problématique, l'harmonisation de ces deux approches au sein du matériel didactique québécois demeure encore largement à élaborer.

Bien qu'une partie des pistes proposées par le Conseil s'inspirent d'exemples tirés de certains ouvrages «progressistes» déjà employés dans les écoles du Québec, l'essentiel de l'impact de l'avis et du guide ne sera véritablement perceptible qu'à la prochaine «génération» de manuels scolaires qui, étant donné la faiblesse du marché québécois, ne devrait pas voir le jour avant quelques années.

Comme toujours — mais encore plus étant donné cette limite — la qualité du traitement de la diversité ethnique, raciale et culturelle et la lutte contre le racisme et l'ethnocentrisme dans le matériel didactique continueront donc à court et à moyen termes à reposer largement, au Québec comme ailleurs, sur le professionnalisme du personnel enseignant et sur la mobilisation de diverses communautés, qui permettront la meilleure sélection possible des ouvrages déjà disponibles ainsi que le développement de matériel supplémentaire parallèle.

À cet égard, il s'avérerait intéressant de développer les échanges interprovinciaux d'enseignantes et d'enseignants, d'auteurs et d'éditeurs de manuels, de leaders communautaires ou de parents intéressés par cette question. De telles rencontres assureraient, en effet, une meilleure compréhension des différences régionales ainsi qu'un enrichissement mutuel des perspectives et interventions dans un dossier appelé à jouer un rôle de plus en plus important dans le développement d'une société juste et harmonieuse.

COURTRE BIOGRAPHIE

Marie Mc Andrew

Marie Mc Andrew est professeure adjointe au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, à l'Université de Montréal; sa spécialisation concerne la pédagogie ainsi que l'ethnicité et l'éducation interculturelle. Elle a fait des recherches et s'est occupée de l'établissement et de l'évaluation de lignes de conduite touchant ces questions. Au cours des dernières années, Marie a été conseillère pour le cabinet du sous-ministre québécois des Communautés culturelles et de l'Immigration. Elle a participé étroitement à l'élaboration et à la diffusion de la politique québécoise sur l'immigration et l'intégration intitulée Ensemble, pour bâtir le Québec.

BIBLIOGRAPHIE

Apple, M. (1979). Ideology and Curriculum. London: Routledge, Kegan and Paul.

Beauchesne, A. (1983). Conception, expérimentation et évaluation d'un programme visant à l'amélioration des relations interethniques en milieu scolaire secondaire. Université de Montréal.

Blondin, D. (1991). «Les deux espèces humaines ou l'impossibilité de la communication interculturelle entre les races». In Ouellet, F. et Pagé, M., Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun. Québec : IQRC.

Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (1988). La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires. Avis à la Ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration. Québec.

Council of Interracial Books for Children (1976). Human and Anti-Human Values in Children's Books: A Content Rating Instrument for Educators and Concerned Parents: Guidelines for the Future. New York: Racism and Sexism Resource Center for Education.

Davis, L. (1966). «Current Controversy: Minorities in American History Textbooks». Journal of Secondary Education, **41**, 291-294.

Laferrière, M. (1981). «L'éducation interculturelle et le multiculturalisme : ambiguïtés et occultations». In CSSE: Education and Canadian Multiculturalism: Some Problems and Some Solutions.

Lee, E. (1988). Letters to Marcia: A Teacher's Guide to Anti-racist Education. Cross-Cultural Communication Center.

Lemay, D. (1987). Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeurs de niveau collégial. Mouvement pour combattre le racisme.

Le Than Khoi (1981). L'éducation comparée. Paris : Armand Collin.

Loslier, S. (1991). «Le racisme : un rapport d'altérité». Revue Impressions «Identifier le racisme», décembre.

Mc Andrew, M. (1992). «Le rôle de l'école en matière d'intégration : clarification, enjeux et perspectives régionales». In Les personnes immigrantes, partenaires du développement. Actes du colloque sur la régionalisation de l'immigration, Québec : UQAH.

Mc Andrew, M. (1987). Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec. Rapport de recherche, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration. Québec.

Mc Andrew, M. (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec. Rapport de recherche RR-028, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Mc Diarmid, G. et Pratt, D. (1971). Teaching Prejudice. Toronto: OISE.

Mc Lauren, M. (1971). «Image of Negroes in deep south public school state history texts». Phylon, **32**(3), 237-238.

Mc Leod, K. (1981). «Multiculturalism and multicultural policy and practice». In CSSE: Education and Canadian Multiculturalism: Some Problems and Some Solutions.

Memmi, A. (1982). Le racisme. Paris : Collection Idées, Gallimard.

Ministère de l'Éducation du Québec (1985). Grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique.

Ontario Ministry of Education (1980). Race, Religion and Culture in Ontario's School Materials.

Ouellet, F. (1992). «L'éducation en situation pluraliste : jalons pour un enrichissement du contenu de la formation des maîtres». In Ouellet, F. et Pagé, M., Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun. Québec: IQRC.

Preiswerk, R. et Perrot, D. (1975). Ethnocentrisme et histoire: l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux. Paris : Ed. Anthropos.

Toronto Board of Education (1976). Final Report of the Work Group on Multicultural Program.

Unesco (1959). L'Éducation pour la compréhension internationale. Paris.

Unesco (1983). L'Éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'Homme. Conférence intergouvernementale, 12-20 avril. Paris.

Vachon, R. et Das, K. (1985). «Éducation interculturelle en milieu scolaire : quelle direction prendre?». Interculturelle, n° 87, avril.

World Council of Churches (1980). Program to Combat Racism. World Council of Churches Statistics and Actions on Racism, 1978-1979.

AUX YEUX D'UNE JEUNE FEMME

Jennifer Melting Tallow

Chaque jour, ma famille est confrontée à des attitudes racistes. Selon moi, si nous éduquons des personnes de races différentes, elles arriveront à mieux comprendre ce qui nous différencie et à connaître les nombreux points que nous avons en commun. Mon travail scolaire porte beaucoup sur ma culture et le racisme, et j'ai rédigé, sur ces questions, de nombreux comptes rendus dans chaque cours. J'aurais voulu ne pas avoir à établir un lien entre le racisme et la culture, mais il semble que les deux aillent de pair.

Autrefois, j'avais du mal à supporter les remarques désobligeantes faites sur ma race, ma famille et ma personne. Parfois, j'allais me cacher dans un coin. Je voulais creuser un trou et y disparaître. À d'autres moments, je répliquais par un commentaire tout aussi blessant. Aujourd'hui, je comprends mieux pourquoi mes pairs ou même des étrangers tiennent des propos racistes : ils ne peuvent distinguer la réalité de la fiction. Leurs connaissances se limitent à ce qu'ils ont appris de leurs parents et de la société et dans des livres désuets. Les adultes doivent donc se joindre aux enfants afin d'apprendre comment distinguer les stéréotypes, les histoires inventées et les images hollywoodiennes, d'une part, et la vérité sur les Autochtones de notre pays, d'autre part. Alors seulement ils comprendront.

Nous avons tous été blessés dans la vie, et nous avons souffert. Je crois ne pas être la seule à être rentrée chez elle en pleurant et en ne voulant plus jamais retourner à l'école. Je comprends mal pourquoi tant d'adultes adressent des propos blessants à des enfants. On m'a appris à respecter mes aînés, mais il est difficile de respecter quelqu'un qui vous traite de tous les noms ou qui fait, à votre endroit, des remarques cinglantes en parlant juste assez fort pour que vous l'entendiez. Les jeunes d'aujourd'hui seront les adultes de demain. Si nous ne pouvons mettre un terme au racisme dès maintenant, mes enfants et les leurs subiront la même discrimination. Nous devons briser ce cercle vicieux. C'est pourquoi j'exprime par écrit et de vive voix à quel point les gens, tant les adultes que les enfants, peuvent être cruels.

Mon père est un Autochtone de race pure et il m'a appris à être forte et fière de mon peuple et à toujours marcher la tête haute. Mes parents m'aident beaucoup et ils m'appuient totalement lorsque j'ai des problèmes que je peux difficilement résoudre toute seule. J'ai aussi de bons amis, des gens qui se fichent que je sois noire, blanche, jaune ou violette, et qui sont toujours là lorsque je me sens seule et que j'ai le plus besoin d'eux. Mais il y a aussi ceux qui me dévisagent en riant et qui me traitent de «sale métisse», de «squaw» et de «c... d'indienne».

Je me souviens tout particulièrement d'un incident qui s'est produit lorsque j'étais en huitième année. On m'humiliait continuellement. Mes

soeurs et moi étions nouvelles à l'école, et il sembla au premier abord que tout allait bien se passer. C'était l'occasion de se faire de nouveaux amis dans un autre voisinage. On commença à traiter ma soeur cadette, qui avait alors treize ans, de «maudite sauvagesse», d'«indienne ignorante» et d'autres noms à caractère raciste. Je n'eus pas droit au même traitement parce que j'avais l'air d'une blanche. Ma soeur, par contre, est de race pure et elle en a les traits. Elle venait toujours vers moi en pleurant. Elle ne comprenait pas pourquoi tout le monde la haïssait tant. Je me mis à la défendre, puis mes camarades de classe commencèrent à me traiter des mêmes noms.

Un jour, pendant un cours d'hygiène, je me battis contre un garçon. Il m'avait poussée, alors je lui ai rendu la pareille. Ce fut alors le désordre total. L'enseignante de ma classe, une femme blanche, me dit de m'asseoir si je ne voulais pas devenir une «sauvagesse pleine de bleus avec les yeux au beurre noir». Cela m'a choquée et effrayée. Je ne voulais pas pleurer et leur laisser croire qu'ils avaient gagné, mais je ne pus m'en empêcher. Mes émotions ont pris le dessus et j'ai éclaté en larmes. Jamais je ne m'étais sentie aussi seule. Mes camarades avaient été les premiers à me causer des problèmes, mais maintenant, c'était au tour du personnel enseignant, des gens à qui je croyais pouvoir faire confiance et que je pensais pouvoir respecter. Mon amour-propre avait été bafoué. Je me sentais comme si je n'étais rien ni personne.

Je ne blâmais pas l'enseignante seulement parce qu'elle avait affiché une attitude raciste, mais aussi parce qu'elle l'avait fait devant toute la classe. Cette femme, qui devait servir de modèle, avait humilié une élève en raison de sa race. Elle avait montré aux autres élèves que c'était bien de me traiter ainsi. Je ne pense pas qu'elle se soit rendu compte de tous les problèmes qu'elle allait causer en me parlant de cette façon.

J'ai appelé mon père, qui travaille au conseil scolaire comme agent de liaison autochtone. Il est venu directement à l'école et s'est entretenu avec le directeur et l'enseignante, qui m'a fait des excuses. Je suppose que ce geste a arrangé un peu les choses, mais elle n'a jamais regagné mon respect.

Après l'incident, je me sentis très gênée et étrangère en classe. J'hésitais même à lever la main. Je savais ce que l'enseignante pensait des Autochtones et je ne me sentais pas à ma place dans ma classe. Je n'en faisais plus partie. J'étais seule, même entourée de vingt-cinq personnes. Je savais que mes camarades raconteraient à leurs amis ce qui s'était passé et que, bientôt, je deviendrais la plus grande «proscrite» que l'école ait connue.

Ma prédiction s'est avérée exacte. On m'a humiliée non seulement parce que j'étais Autochtone, mais aussi parce que j'avais appelé mon père. Lorsque je devais manquer un cours, je craignais que l'enseignante parle de moi en mon absence. Cela peut sembler paranoïaque, mais je pensais vraiment qu'elle m'accuserait d'avoir manqué de maturité parce que j'avais

appelé mon père, que j'étais un gros bébé, et que je ne pouvais me défendre toute seule. Pourquoi pas? D'autres enfants me l'ont dit sans détour. Après un certain temps, vous commencez à croire ce qu'ils racontent, et vous vous demandez s'ils n'ont pas raison : «Ne suis-je pas qu'une indienne stupide perdant son temps à parler en faveur des siens?» Vous commencez à vous demander si cela vaut vraiment le coup, si cela vaut la peine de ne pas être invitée à des soirées avec d'autres filles. J'ai répondu oui, cela en vaut la peine car, en fin de compte, je sais que je marcherai la tête haute parce que j'aurai tenté de changer les choses.

On consacre tellement de temps et d'énergie à essayer d'enseigner la culture autochtone pour amener les gens à comprendre. On le fait pour que ce genre de situation ne se reproduise plus. Je veux que mes amis et les enseignantes et enseignants se renseignent sur ma culture pour arriver à comprendre mon peuple et à ne pas le juger d'avance. Ma culture est très belle et intéressante, et son histoire est riche. Chaque fois que nous faisons un exposé en classe, je parle des Autochtones ou du racisme. Je suis heureuse de me tenir devant mes camarades, et de répondre à leurs questions quand je sens qu'ils veulent vraiment connaître ma culture. Pouvoir le faire avec honnêteté et fierté me procure la plus grande des satisfactions, un sentiment que je conserverai toujours.

Les miens ne sont pas les ivrognes que l'on voit dans la rue. Tous les peuples ont les leurs. Les Autochtones ne sont pas des voyous. Nombre d'entre eux ont un bon emploi dans les diverses sphères de la société. Ma famille m'a toujours servi de modèle. Elle m'a appris que chaque culture et chaque race ont beaucoup à enseigner; qu'effectivement, nous sommes tous distincts, mais que nos différences doivent être respectées et honorées; que l'on est responsable de ses actes et de la façon de traiter les gens; qu'il faut traiter autrui comme on veut soi-même être traité; que l'éducation est une nécessité absolue, et que je n'ai pas à sacrifier ma culture pour avoir le droit de m'instruire. Je peux grandir sur les deux plans tant et aussi longtemps que je respecte les autres autant que moi-même.

L'expérience que je viens de raconter compte parmi les nombreuses autres que ma famille et moi avons vécues. Peut-être que les personnes racistes ne savent pas remettre leurs croyances en question, ou qu'ils choisissent de ne pas le faire. Je ne connais pas la réponse. Mais je sais que ces gens se laissent aveugler par elles. Ils s'opposent à tout ce qui est nouveau ou différent.

J'ai parlé des mésaventures que j'ai connues auprès d'adultes racistes. Je faisais confiance aux aînés de notre société et je les respectais. Maintenant, je me méfie de ceux à qui je m'adresse. Personne ne devrait éprouver de la peur en raison de sa race. Ce n'est tout simplement pas juste.

Le racisme entre adolescents et jeunes enfants prend une toute autre signification. Quand on est différent, on monopolise souvent l'attention, ce

qui n'est pas toujours positif. On se retrouve au premier plan à cause de son allure ou de sa couleur différente et on risque d'être placé dans la pire situation de sa vie. Se sentir vulnérable et assailli de toutes parts peut devenir terrifiant, surtout si l'on est seul. Lorsqu'on est entouré de plusieurs enfants qui lancent des injures et moqueries, on se sent prisonnier, pris au piège. Si on bouge, ils gagnent; ils ont réussi. Ils sont arrivés à donner à leur victime une mauvaise opinion d'elle-même, à lui faire croire qu'elle ne vaut rien, en détruisant son amour-propre au point qu'elle se sent intimidée par eux ou par quiconque jette sur elle un second regard. Je connais ce sentiment. J'ai vécu ce genre de situation bien des fois, comme nombre d'entre nous, j'en suis sûre.

Lorsque je vois une petite fille pleurer parce qu'elle n'aime pas sa couleur ou la langue qu'elle a apprise, cela me brise le coeur. Je voudrais lui dire que ce n'est rien, que cela ne se reproduira pas, que plus personne ne la blessera. Mais c'est faux! Je ne peux que la réconforter et lui faire sentir qu'elle n'est pas seule. Le racisme est une réalité de la vie, et il continuera d'en être ainsi à moins que nous tâchions de résoudre le problème dès maintenant. Je n'abandonnerai jamais et je continuerai d'écrire sur la situation et de la dénoncer jusqu'à ce qu'elle change. Je veux que mes enfants grandissent en sachant qu'ils seront acceptés partout où ils iront, malgré la couleur de leur peau ou leur culture. On les acceptera pour eux-mêmes et pour la façon dont ils se considéreront et traiteront les autres. Je veux qu'ils soient fiers et qu'ils marchent toujours la tête haute.

COURTE BIOGRAPHIE

Jennifer Melting Tallow

Jennifer Melting Tallow est âgée de seize ans et elle commence sa première année dans une école secondaire de cycle supérieur à Calgary (Alberta).

ACTORS AGAINST RACISM (A.A.R.)

ENSEMBLE POUR TOUJOURS

Arthur Miki

Comment devient-on sensible aux souffrances et aux traumatismes vécus par les victimes du racisme? De quelles stratégies dispose le personnel enseignant pour favoriser la prise de conscience et la compréhension de concepts tels que la discrimination, les préjugés et le racisme? En tant qu'éducateurs et éducatrices, nous nous rendons compte que le meilleur apprentissage procède de la participation directe des élèves et de la pertinence de la matière. C'est le proverbe chinois «J'entends et puis j'oublie, je vois et je me rappelle, je fais et je comprends», qui décrit le mieux la manière dont a été mis sur pied le projet intitulé «**Actors Against Racism**» (acteurs et actrices contre le racisme) à l'école Joseph Teres de Winnipeg (Manitoba).

L'école Joseph Teres est une école primaire comptant 465 élèves en tout. Les élèves, comme le personnel, sont le reflet de la diversité culturelle et raciale qui caractérise la société manitobaine.

Le projet avait pour objectif de créer une pièce musicale et théâtrale susceptible de montrer et de faire comprendre ce qu'étaient le racisme, les préjugés et la discrimination. Trente élèves de la cinquième et de la sixième années furent choisis pour aller rédiger avec l'enseignante de musique, Mme Judy Sutton, le plan d'une histoire ainsi que des chansons, en vue de les présenter ensuite à l'ensemble des élèves, des parents et du personnel enseignant. Par la suite, le groupe donna quatorze autres représentations dans la division scolaire et à l'extérieur.

Au cours des deux années précédentes, les élèves de cette école avaient pris part à diverses activités axées sur les relations raciales. Chaque année, l'école organise un rassemblement spécial le 21 mars pour marquer le Jour de la suppression de la discrimination raciale. Grâce à des exposés, des exemples et des discussions, les élèves ont appris à voir ce qu'étaient les préjugés, la discrimination, les stéréotypes et le racisme. On leur a montré des films et des bandes vidéo pour leur expliquer les «différences» sous un jour positif, dépeindre les différences de couleur de la peau par l'animation et souligner l'importance de la perception de soi. Chaque séance a été suivie de discussions en classe. Ce sont là, cependant, des méthodes superficielles pour aborder un problème très sérieux de notre société.

Quand nous avons mis au point le projet ***Actors Against Racism***, nous avons prévu deux phases :

a) le processus d'apprentissage;
b) les représentations.

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

La première phase du projet a consisté à organiser avec les élèves sélectionnés un atelier de travail intensif d'une durée de trois jours et demi. Dans ce groupe, il y avait des élèves qui appartenaient à des minorités visibles, tels que des Chinois, des Noirs, des Philippins, des Autochtones et des jeunes originaires de l'Inde. La plupart d'entre eux ne connaissaient pas l'objectif du projet, si ce n'est qu'il avait un lien avec le racisme.

Quand les élèves sont arrivés en classe pour la première séance, l'enseignante a remis à chacun un ballon en demandant de le gonfler. Tous les ballons étaient rouges, sauf un, qui était vert. Les élèves ont été priés de lancer en l'air leur ballon et d'attraper l'un des autres. Ils l'ont fait à plusieurs reprises et, à la fin, le ballon vert s'est retrouvé entre les mains de l'élève qui l'avait eu au départ. C'est ce qui a servi de tremplin à l'enseignante pour commencer à explorer le problème des différences. À la question de savoir pourquoi certains élèves n'avaient pas attrapé le ballon vert, plusieurs ont répondu que c'était à cause de la différence de couleur. Les élèves ont été stupéfaits d'apprendre qu'inconsciemment, la plupart d'entre eux évitaient le ballon qui était différent des autres.

Au cours de ces trois jours et demi, on a changé de sujet à chaque séance. Les sujets étudiés ont été les suivants :

- Aux prises avec des différences
- Il n'y a pas de mal à être différent
- Un rappel historique de l'oppression
- Être soi-même
- Imaginer un monde meilleur
- Les stéréotypes peuvent faire souffrir
- Les différences religieuses
- Ne sommes-nous pas chanceux au Canada?

Sur chacun de ces sujets, les élèves ont eu des discussions en groupe ou entre partenaires et ils ont échangé leurs points de vue et leurs idées. Ils ont ensuite été priés de reprendre ces idées et informations et de rédiger un sketch, un poème ou un commentaire sur le sujet. Mme Sutton s'est servie de cette matière pour faire une pièce théâtrale.

Mme Sutton a déclaré que «les discussions avaient été excellentes». Elle avait été impressionnée par «l'empressement des élèves à parler et à échanger des idées». Pour travailler avec des élèves d'origines ethniques et culturelles différentes, elle a choisi un processus d'échange graduel, de sorte que les élèves ont finalement été à l'aise et ouverts les uns avec les autres. Ils étaient si captivés par la rédaction de la pièce qu'ils ont eu envie de donner des représentations devant d'autres personnes. Comme l'a dit Mme

Sutton, «les enfants sélectionnés ont vécu là une expérience intéressante, et j'espère que ce sera la même chose pour leur auditoire; ils ont très bien réagi les uns envers les autres, avec solidarité».

La discussion sur l'histoire du racisme a été une expérience poignante pour l'enseignante. «Les enfants ont commencé à se rendre compte de toute l'ampleur du sujet.» Quand on leur a demandé ce qu'ils avaient appris, les élèves ont parlé, entre autres, du traitement que les Nazis avaient fait subir aux Juifs, du Ku-Klux-Klan, des élèves autochtones à qui l'on coupait les tresses dans les internats, des Canadiens japonais que l'on envoya dans des camps, et de l'esclavage des Noirs aux États-Unis. Les enfants ont appris que certaines personnes voulaient changer d'identité. «Certains changeaient de nom de famille pour obtenir du travail, car s'ils prenaient le nom de Smith, ils seraient acceptés», a déclaré l'un des élèves.

Les révélations faites par des élèves victimes du racisme ont fait très grande impression sur leurs camarades. Graeme, un élève noir, a raconté l'histoire évoquée ci-dessous, qui lui est arrivée personnellement :

> «Quand j'avais cinq ans, j'étais dans une école où il y avait toutes les classes, jusqu'à la septième. J'étais à la maternelle et, quand j'allais en récréation, les élèves de septième n'arrêtaient pas de venir m'embêter et de m'appeler «nègre» à tout bout de champ. Ils venaient à chaque période de récréation. À ce moment-là, je ne savais pas ce qu'ils voulaient dire, mais maintenant, ça me fait de la peine.»

Warren, qui est Philippin, raconte son histoire au groupe :

> «L'année dernière, je suis allé en Ontario pour voir mes correspondants. Après déjeuner, sur le chemin du retour, un enfant m'a adressé une injure raciste. J'ai essayé de ne pas y faire attention, mais c'était dur. D'autres enfants ont commencé aussi à m'injurier. Ça ne m'était jamais arrivé.»

Les expériences de Graeme et de Warren ont suscité les commentaires suivants chez les élèves interviewés :

> «Cela me fait de la peine pour eux.»
>
> «Ça aide les élèves à comprendre ce qu'est le racisme.»
>
> «J'ai du mal à comprendre comment on peut aller adresser des injures racistes à quelqu'un que l'on ne connaît pas.»
>
> «Pourquoi ferait-on exprès de blesser quelqu'un?»

«Ces histoires sont vraiment tristes. Je ne pouvais pas croire que cela leur soit arrivé.»

«J'ai du mal à croire que cela arrive dans notre école, mais il y a des cas. On ne s'en rend tout simplement pas compte.»

«J'ai appris quelque chose. Auparavant, je me comportais comme tous les autres à l'égard de personnes comme Graeme, mais j'ai complètement changé. Je sais et je comprends maintenant pourquoi les gens se comportent ainsi, et je comprends pourquoi je ne dois pas le faire.»

LES REPRÉSENTATIONS

Tout au long de la semaine de répétitions intensives, les acteurs et actrices ont ajusté leur scénario, proposé des modifications de forme, choisi les costumes appropriés et ils se sont exercés à chanter et à jouer leur rôle. Ce qui a rendu ce projet tellement extraordinaire, c'est que la pièce avait été écrite par les élèves eux-mêmes. Les voix qu'entendait l'auditoire étaient celles des élèves. L'une des chansons chantées par le groupe pour exprimer le sentiment que ressent une personne différente des autres était un poème écrit par Patrick.

Un jour dans la forêt, un cacatoès
Assis sur une branche, pleurait.
Mais pourquoi donc pleurait-il sans arrêt?
Parce que le moineau, son ami,
Ne voulait pas jouer avec lui.

Pour quelles raisons le moineau
Ne voulait-il pas jouer?
Parce que le cacatoès était différent.
Mais comment?
Quelle était la difficulté?
Le cacatoès était si beau
Et le moineau aurait aimé lui ressembler.

Dans son poème, Tammy disait ce qu'elle pensait du racisme :

Avant, je croyais que le racisme, c'était des injures,
Mais maintenant je sais que c'est pire que cela.
Tout irait mieux dans le monde
Si chacun y mettait du sien.
On ne devrait pas accorder tant d'attention aux apparences,
Mais plutôt à l'âme et au coeur de la personne.

La représentation donnée devant les élèves, le personnel enseignant et les parents de l'école Joseph Teres a reçu un accueil extrêmement favorable. Une des mères a avoué avoir été très émue.

Les élèves ont donné des représentations dans huit écoles élémentaires de la division scolaire et dans trois écoles d'une autre division. Ils ont apprécié les marques d'attention qu'on leur a témoignées dans les différentes écoles. Grâce à la cohésion et à l'esprit de coopération qui les animaient, ils ont réussi à faire passer en force le message que le racisme était quelque chose d'intolérable. J'avais l'impression que chacun se sentait spécialement appelé à transmettre ce message antiraciste aux autres. Pour eux, cette pièce permettait vraiment de parler du racisme.

> «C'est sérieux, car on va dès lors enseigner d'une façon différente. Il est plus intéressant de regarder une pièce. On retient plus qu'en lisant un livre.»
>
> «Je pense que c'est un bon moyen de montrer que le racisme est mauvais.»
>
> «Je pense que c'était une bonne idée, car nous pouvons aider les autres.»
>
> «C'est l'occasion, pour nous, de montrer ce que l'on ressent.»
>
> «C'est bien de savoir que nous aidons les autres à comprendre ce qu'est le racisme.»
>
> «C'est bien d'être différent.»

Pour étudier ce programme en classe, on a mis au point un guide à l'intention des professeurs dont les classes ont assisté à la représentation. On y trouve les paroles des chansons, les éléments clés de la pièce, ainsi que des questions propres à prolonger le débat. Afin de bien faire comprendre ce que sont le racisme, les préjugés et la discrimination, il est indispensable que les professeurs assurent un suivi immédiat.

LES CONSÉQUENCES DE LA PIÈCE

Quel profit les élèves qui ont participé au projet en ont-ils retiré? Dans quelle mesure leur expérience les a-t-elle aidé à changer d'attitude? Tous les élèves qui ont participé au projet ***Actors Against Racism*** ont eu l'impression d'apprendre beaucoup de choses sur le racisme et sur la manière dont il affecte ses victimes. On a observé chez quelques élèves un changement d'attitude radical :

«Nous nous mettons à leur place (en parlant des victimes du racisme) et savons ce qu'elles ressentent.»

«Nous avons appris à être des amis. Avant cette pièce, nous ne nous connaissions pas.»

Graeme, un élève noir, nous a fait la remarque suivante : «Avant, j'étais raciste à l'égard des Autochtones, mais plus maintenant.»

Kirstin a déclaré : «Nous nous rendons compte maintenant à quel point nous étions méchants envers les autres. Nous savons mieux ce qu'est le racisme et de quelle façon nous traitons les autres; peut-être appartiennent-ils à des minorités visibles, mais ça ne devrait pas avoir d'importance.»

«Il y a des personnes que nous n'aimions pas parce qu'elles étaient différentes. Maintenant que nous présentons cette pièce ensemble, nous sommes devenus de grands amis.»

Ryan avait annoncé à son oncle qu'il allait participer à un projet sur le racisme. «Il m'a demandé ce qu'était le racisme et je n'ai pas su quoi dire exactement», a-t-il admis. «Ce soir-là, quand je suis allé à la représentation, j'ai eu une définition toute prête pour lui. D'après moi, le racisme consiste à injurier et à traiter les autres différemment, à cause de leur religion ou de la couleur de leur peau.»

Lindsay, un élève de cinquième, a déclaré : «Je pense que les participants et participantes vont s'attirer beaucoup de respect de la part des autres. Certains s'intéressent au racisme, sans avoir joué dans la pièce. Ils savent maintenant que nous partageons cet intérêt. Il y a beaucoup de non-Blancs, tels que Patrick, Richard, Graeme et d'autres. Je pense qu'en y réfléchissant, les racistes vont réaliser que nous sommes tous pareils.»

Les élèves qui ont participé au projet ont reconnu que les adultes, y compris leurs parents, tireraient profit de leur message, parce que beaucoup d'entre eux étaient sans doute racistes :

«Quand les adultes étaient enfants, on ne parlait pas beaucoup du racisme. De nos jours, c'est un sujet très débattu, et les adultes devraient apprendre en même temps que les enfants.»

«Quand les parents sont racistes, les enfants les imitent.»

«Certains prétendent ne pas être racistes et pourtant, ils appellent les Noirs des nègres. Mon papa les appelle des nègres. Je ne lui ai encore rien dit à ce sujet.»

La pièce a non seulement aidé les participants et participantes à

adopter une attitude antiraciste, mais elle a aussi été bénéfique pour un auditoire d'enfants plus jeunes.

Quelques élèves de quatrième ont déclaré :

> «J'ai appris comment certaines personnes se faisaient maltraiter et blesser. Quand on se moque de moi, cela me fait beaucoup de peine. Je déteste le racisme. Maintenant, je vais m'efforcer de ne pas blesser ni injurier les autres.»

> «Mettons fin au racisme. Il faut que nous travaillions ensemble. Nous devrions tous être amis, accepter les autres tels qu'ils sont et non comme nous aimerions qu'ils soient.»

> «La pièce était très bonne. Ma réaction a été de penser que, si quelqu'un se moquait d'un autre parce qu'il était différent, il ne fallait pas l'imiter, mais, au contraire, l'arrêter.»

> «Je pense que le racisme, c'est mauvais. Ce qui est bien, c'est d'être ami avec des personnes différentes.»

D'après les réactions et les commentaires de l'auditoire, on a pu constater que les messages sur le racisme avaient été transmis sous une forme susceptible d'être comprise et appréciée par les élèves et les adultes. Les élèves ont reconnu à l'unanimité que la préparation, la création et l'exécution de la pièce les rendront plus aptes à comprendre et à combattre le racisme. Bien que l'on puisse difficilement obtenir une deuxième fois le même succès et susciter chez les élèves le formidable respect qu'ils ont acquis les uns pour les autres, il serait intéressant d'essayer à nouveau avec un autre groupe d'élèves.

«Je fais et je comprends.» Voilà ce que les enseignants et enseignantes comme étant un apprentissage «réel» — un savoir que l'on assimile pour le mettre en pratique plus tard. L'exploration du racisme et l'étude et la compréhension des effets qu'il a sur les individus sont des expériences que les élèves garderont vivaces jusque dans leur vie d'adulte.

Quand ils seront adultes, feront-ils campagne contre le racisme et s'opposeront-ils à la discrimination? Vont-ils instaurer des relations sociales et professionnelles positives avec des personnes d'origines culturelles et ethniques différentes? Défendront-ils les moins privilégiés de notre société? Les réponses à ces questions nous permettront de mesurer le succès du projet.

En parlant avec les élèves, j'ai senti, d'après les attitudes positives, la compréhension et la prise de conscience engendrées par les discussions et les représentations, que les rapports entre eux et les autres avaient été modifiés pour toujours. J'ai vu aussi s'engager un processus d'apaisement chez ceux

qui, ayant déjà connu le racisme, ont partagé leurs sentiments avec leurs camarades. Les paroles de consolation des autres élèves les aideront à mieux résister à l'avenir aux injures et aux actes racistes dont ils feront l'objet.

Chaque élève a appris, je crois, que le racisme est dû à l'ignorance à l'égard de personnes d'origines différentes et au manque de contacts positifs avec elles. Du fait qu'ils auront été sensibilisés aux effets du racisme, ces élèves, une fois adultes, défendront vigoureusement l'égalité.

COURTE BIOGRAPHIE

Arthur Miki

Arthur Miki dirige l'école élémentaire Joseph Teres de Winnipeg (Manitoba). Il préside également l'Association nationale des Canadiens japonais, organisme qui, en septembre 1988, réalisa l'Entente de redressement à l'égard des Canadiens japonais. En tant qu'orateur et animateur d'ateliers, il a participé à de nombreuses conférences sur le multiculturalisme, les droits de la personne et l'éducation.

L'ÉCOLE ET L'ÉQUITÉ DANS L'ÉDUCATION DES MINORITÉS RACIALES

LE RÔLE DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE

Alok Mukherjee

Il s'en faut de beaucoup que l'égalité des minorités raciales devienne une réalité au Canada. De récents événements nous montrent sans équivoque quelles luttes les minorités raciales doivent livrer quand le cadre légal est faible et que la volonté politique fait défaut. Aussi longtemps que des établissements d'enseignement supérieur tels que l'University of Western Ontario rechigneront, au nom de la liberté de l'enseignement, à désavouer les travaux pseudo-scientifiques et racistes de personnes comme Philippe Rushton, que des éducateurs et éducatrices se montreront incapables de faire la différence entre la suppression de passages racistes et la censure, comme nous l'avons vu dans les controverses soulevées par Le marchand de Venise, To Kill a Mocking Bird et Huckleberry Finn, que l'on continuera à ne pas vouloir reconnaître les droits des autochtones et des minorités dans les entretiens sur la Constitution et que la police et la justice pénale maltraiteront les minorités raciales et les autochtones, comme cela s'est produit à Oka et dans tout le pays, nous ne pourrons oublier les nombreux obstacles d'ordre social, politique, institutionnel, voire comportemental, qui nous restent à franchir pour que l'idéal d'équité, tel que nous le proclamons, l'emporte sur la réalité des injustices historiques toujours présentes. L'école est l'un des lieux où nous devrons surmonter ces obstacles.

Nous savons par expérience que la bonne volonté de ceux qui nous dirigent est impuissante à créer un changement social et institutionnel. Une action communautaire déterminée et soutenue sera nécessaire avant que l'école ne devienne le reflet exact de la société canadienne. C'est seulement grâce à ce genre d'intervention que des communautés de minorités raciales établies dans certaines régions du pays ont pu convaincre les conseils scolaires et les ministères de l'Éducation de mettre en oeuvre des politiques et des méthodes répondant à leurs questions et préoccupations.

On entend parfois dire, surtout ceux que le *statu quo* ne dérange pas, que l'éducation ne peut remédier à tous les maux de la société. Elle n'en est pas moins un élément clé de la lutte contre l'inégalité et la discrimination. Elle doit provoquer une remise en question et un engagement des personnes et des idées; elle doit proposer et promouvoir d'autres façons de voir et de développer les relations sociales.

Par tradition, l'école est une institution conservatrice. Elle a pour fonction, d'un côté, de légitimer les idées sociales, politiques, économiques et culturelles qui dominent dans la société et, d'autre part, de perpétuer les relations sociales existantes. Ce double rôle apparaît dans son appartenance, son organisation et ses activités.

Quand nous examinons le but vers lequel tend le système scolaire canadien dans la société et la place qu'il y occupe, nous voyons la cause de quelques-unes des difficultés et tâches auxquelles sont confrontées les minorités raciales. L'école semble avoir pour principale fonction de former des citoyens respectueux de la loi, qui accepteront aveuglément les valeurs dominantes et aideront à les perpétuer. Ce système scolaire a certes répondu aux besoins d'une autre génération de Canadiens et Canadiennes, mais il est peu probable qu'il en soit de même aujourd'hui, alors que l'école est appelée à éduquer une population multiraciale et multiethnique. D'une manière générale, la philosophie de l'éducation, la vision du monde qui est à la base des programmes et le choix et le contenu du matériel pédagogique traduisent le point de vue d'une classe moyenne prooccidentale et procapitaliste. Les autorités politiques et administratives de l'école appartiennent en majorité à la population anglophone blanche.

Il n'est guère d'éducateurs et d'éducatrices qui contesteront que le but de l'éducation est de faciliter le développement de l'enfant dans son intégralité. L'éducation ne sert pas simplement à transmettre des faits et des informations sur tel ou tel sujet; dans l'idéal, c'est un processus qui conduit au développement d'êtres humains équilibrés sur le plan social, psychologique, affectif et intellectuel. Les enfants, qui passent la plus grande partie de leur temps de veille à l'école pendant les années où ils sont le plus impressionnables, ne peuvent acquérir une estime de soi que dans un milieu scolaire qui reconnaît leur valeur individuelle et les traite tous avec le même respect et la même dignité.

Tous les enseignants et les enseignantes disent que l'éducation des enfants est précisément leur affaire. C'est cet engagement à l'égard de chaque enfant pris individuellement qui fait dire à beaucoup d'entre eux qu'ils enseignent sans préjugés raciaux. Mme Enid Lee écrit dans son livre Letters to Marcia: A Teacher's Guide to Anti-Racist Education :

> Les enseignants me racontent souvent qu'ils ne prêtent pas attention à la race de leurs élèves, mais qu'ils leur donnent à chacun un enseignement individuel. Voilà qui est fort bien, mais je leur demande toujours : «Que voulez-vous dire au juste par là? Qu'est-ce qui contribue à former cet individu?» Pour répondre à cette question, il nous faut parler des identités sociales que nous possédons tous. (notre traduction)

Mme Enid Lee compare nos identités sociales aux pétales d'une fleur, la fleur étant la personne tout entière. Tout comme les pétales réunis forment la fleur, nous sommes composés des identités que nous donnent notre origine géographique, notre religion, notre sexe, nos aptitudes/incapacités, les diverses influences culturelles que nous avons subies, les influences que certaines personnes et notre famille exercent sur nous, notre race, notre classe économique et ainsi de suite. Mme Enid Lee qualifie ces identités de

«sociales» parce que la société attache une valeur à chacune d'entre elles. Par exemple, certaines régions géographiques, classes économiques et races sont plus favorisées que d'autres par la société. Autrement dit, selon leur identité sociale, certains individus ont plus de chances de succès que d'autres. Pour pouvoir offrir un enseignement individuel, nous devons connaître les inégalités sociales qu'affrontent les élèves.

De toute évidence, c'est une gageure que de vouloir donner un enseignement individuel dans une société aussi diverse sur le plan racial et culturel que la nôtre. On en mesure encore mieux l'amplitude et la complexité quand on sait que les enfants apprennent très tôt à connaître la valeur relative qu'une société et ses institutions attachent aux identités des différents groupes. Comme l'a dit Proshansky en 1966, le premier stade de la prise de conscience des différences ethniques chez l'enfant se situe vers l'âge de trois ans. C'est vers quatre ans que s'implantent les évaluations ethniques qui modèlent les croyances, les sentiments et les tendances comportementales à l'égard de ce qui n'est pas le groupe. Les enfants apprennent en bas âge que les personnes sont différentes et que la société les traite différemment.

C'est pourquoi nous devons écarter l'idée que tout va bien si nous ne prêtons pas attention à la race, et qu'il suffit de ne pas parler des différences pour que l'enfant n'en sache rien. L'enfant sait. Et, comme l'indique une étude faite en Californie du Sud sur des enfants entre l'âge préscolaire et l'âge de douze ans, l'information qu'ils acquièrent sur eux-mêmes et les autres, tout d'abord intuitivement, puis de façon plus élaborée et affinée au fur et à mesure qu'ils grandissent, est souvent inexacte, stéréotypée et caricaturale. Bref, les enfants grandissent en absorbant, en ce qui concerne leur propre personne, leur groupe social et d'autres groupes, des idées et des systèmes de pensée qui prédominent dans la société tout entière.

Le fait de grandir ainsi a quelque chose de déshumanisant pour l'enfant non blanc, tout comme pour l'enfant blanc. Comme l'a dit M. Abraham Citron :

> La prédominance de la race blanche ne correspond pas à la réalité dans le monde (de l'enfant blanc), mais l'enfant vit dans cette illusion. Il lui est donc impossible de pénétrer correctement et adéquatement dans l'univers des relations humaines ou sociales... Les enfants qui grandissent ainsi sont privés de toute chance de développement affectif et intellectuel, et leur moi reste atrophié, si bien qu'ils sont incapables d'apprendre à connaître l'humanité et de l'accepter. Avec ce genre de personnalité, il est tout à fait possible de faire naître chez l'enfant beaucoup de sensibilité et de compassion envers les animaux en même temps qu'une peur et un refus inconscients devant des êtres humains différents. Des personnes de ce genre

> ne sont nullement prêtes à vivre et à évoluer en connaissance de cause et de façon productive dans le monde d'aujourd'hui. (notre traduction)

La personnalité que nous venons de décrire n'est pas celle d'un être humain équilibré sur le plan social, affectif ou intellectuel. Les enfants se font en très bas âge une opinion d'eux-mêmes et des autres grâce à leur intuition, à leurs expériences et aux rapports interactifs qu'ils entretiennent les uns avec les autres ainsi qu'avec la société dans son ensemble. Et qu'advient-il des enfants qui, en grandissant, apprennent que les institutions sociales traitent leurs identités sociales comme quelque chose d'inférieur, quand elles ne les ignorent pas totalement? La réponse ne devrait faire aucun doute. Les enfants dont les identités sont les plus conformes à la «norme» prédominant dans l'école et dans le matériel pédagogique ont plus de chances que les autres de nourrir un sentiment d'appartenance et de réussir dans la vie.

Si nous admettons que le fait de voir l'enfant comme un tout est un élément important dans le développement de l'estime personnelle, nous devons le placer sous l'angle de ses propres identités sociales et le traiter en conséquence.

Que voulons-nous dire par là? Que nous devons reconnaître ses différences, être prêts à en tenir compte et nous montrer capables de corriger les informations, caricatures et stéréotypes inexacts. La sociologie des connaissances scolaires nous montre que les programmes traditionnels n'atteignent pas ces objectifs, à cause du rôle particulier que joue l'école en tant qu'institution sociale. MM. Apple et Franklin nous décrivent ce rôle comme suit :

> L'école... aide à maîtriser le sens. Elle préserve et répand ce qui est perçu comme «connaissance légitime», celle que «nous devons tous posséder». Ainsi, l'école attribue au savoir de certains groupes une légitimité d'ordre culturel. Le fait même que le savoir de certains groupes devienne celui que l'on enseigne à l'école prouve de prime abord qu'on le reconnaît comme légitime... Mais ce n'est pas tout, car l'aptitude d'un groupe à faire de son savoir «celui de tous» est liée au pouvoir qu'il détient dans la sphère plus vaste de la politique et de l'économie. De ce fait, il faut voir dans le pouvoir et la culture, non des entités statiques indépendantes, mais les attributs de relations économiques existant dans la société.

MM. Apple et Franklin ont décrit ici ce que l'on appelle souvent «le programme caché» de l'école. Son but, disent-ils, est de promouvoir et de perpétuer la vision du monde d'un certain segment de la société — celui qui domine sur le plan social, culturel et économique.

La célébration des fêtes, par exemple, offre, comme le savent les enseignants et les enseignantes des petites classes, de grandes possibilités d'apprentissage pour les enfants de la maternelle et de la 1re année. Quand mon fils était en prématernelle, j'ai suggéré à son enseignante de parler également des fêtes célébrées par les élèves non chrétiens, et pas seulement de Pâques, d'Halloween et de Noël. Elle s'est montrée surprise, car l'idée ne lui était jamais venue. Après quelques hésitations, elle a accepté d'y penser, à condition que nous nous chargions, moi-même et d'autres parents non chrétiens, d'organiser la fête. C'était là un progrès, mais l'enseignante n'avait pas perçu le véritable problème. Pour les petits enfants de sa classe, elle représentait l'autorité, le savoir et le pouvoir et elle était celle qui légitimait les activités pédagogiques. Sur le plan de la légitimité de ces activités, les enfants ont fait une différence entre ce que l'enseignante organisait elle-même et ce qu'elle se contentait d'autoriser.

Je citerai comme autre exemple un texte sur l'astronomie destiné aux élèves de 7e et de 8e, que j'ai eu un jour sur mon bureau. Ce texte, non dépourvu de qualités, traitait le sujet sous un angle interdisciplinaire, en s'appuyant de façon novatrice sur des mythes et des légendes, tous d'origine occidentale. On n'envisageait nullement la possibilité que le folklore des autochtones, des Africains, des habitants de l'Asie du Sud et d'autres régions encore pouvait également contenir des idées intéressantes sur le sujet. Quel est le message que recevront les enfants à la lecture de ce texte? Pourquoi les auteurs qui ont écrit ce texte pour un système on ne peut plus multiracial et multiculturel n'y ont-ils pas pensé?

Il y a quelques années, je me suis rendu dans une école pour m'entretenir avec le personnel du problème des relations raciales. Tous les élèves de cette école étaient des immigrants de fraîche date dont la première langue n'était pas l'anglais. Dans la bibliothèque où nous devions nous rencontrer, j'ai remarqué un grand nombre de gravures exposées sous le titre «Auteurs canadiens». Quand j'ai demandé aux membres du personnel de les regarder et de me faire part du message reçu, ils ont immédiatement évoqué le très petit nombre de femmes, l'absence de Canadiens français et celle d'écrivains non Anglais et non francophones : pas de Joy Kogawa ni d'Austin Clarke ni de Myrna Kostash.

Permettez-moi de donner un autre exemple. J'ai demandé à une de mes amies, enseignante de longue date, sensible et évoluée, si elle avait entendu parler du Continuous Voyage Act et de l'interdiction qui avait été faite à des personnes originaires d'Asie du Sud d'entrer au Canada, alors qu'elles étaient arrivées légalement à bord du bateau «Komagata Maru», conformément aux dispositions de ladite loi. Pour moi, cela représente un des épisodes importants de l'histoire canadienne. Mon amie ignorait tout à ce sujet, ce qui ne m'a pas surpris. Comme elle l'a dit, elle ne connaissait pas cette partie de l'histoire canadienne.

L'école et l'équité dans l'éducation des minorités raciales. Le rôle de l'action communautaire

Dans le cadre d'une enquête sur l'éducation des enfants noirs de la ville de Toronto, nous avons organisé une réunion avec environ 150 élèves noirs, afin d'obtenir directement des informations sur leurs expériences. On leur a demandé, entre autres, si les images affichées dans la salle de classe reflétaient l'origine raciale et ethnique de tous les élèves de la classe. Lors d'une visite de contrôle dans l'une des écoles participantes, une élève de 7e a déclaré que cette question la gênait énormément. Elle ne voyait pas pourquoi il fallait représenter sa culture et son histoire dans la salle de classe; si elle avait envie de les connaître, elle pouvait aller à la bibliothèque ou suivre un cours sur le patrimoine culturel des Noirs. Son professeur, qui assistait à la conversation, l'approuvait visiblement. Mes collègues et moi-même étions saisis. Nous nous demandions ce qui se passait dans cette classe pour qu'une jeune personne ait ce genre de sentiment à propos de son patrimoine.

Pareils exemples de ce que l'on fait ou ne fait pas illustrent la manière dont l'école et les programmes éliminent des informations et projettent une certaine image de la société, que j'appelle la vision du monde dominante. Au mieux, dans le souci de préserver cette vision, on néglige les cultures et les expériences des minorités, ainsi que les luttes qu'elles livrent pour l'égalité. Au pire, comme dans le dernier exemple, on prive les enfants non blancs de leur propre identité.

Voilà le contexte ardu dans lequel il faut situer, à mon avis, la tâche visant à assurer aux enfants des minorités raciales l'égalité en matière d'éducation. C'est une tâche à facettes multiples, qui consiste à reconnaître les différences raciales et culturelles, à leur donner un nom, à apprendre à voir les cultures et leurs valeurs d'un oeil critique, à attaquer et à redresser les opinions négatives, stéréotypées et caricaturales que l'on peut avoir sur les autres, à acquérir une idée plus juste des luttes et des contributions de tous les Canadiens et de toutes les Canadiennes, quelles que soient leur race et leur ethnie, et enfin, à rendre les individus capables de réagir contre l'oppression des minorités raciales et culturelles et les injustices qui leur sont faites. Bref, pour atteindre l'égalité en matière d'éducation, il ne suffit pas de célébrer les cultures et de tenter d'acquérir des attitudes positives. À mon avis, il faut également mettre en oeuvre des stratégies propres à faire naître une compréhension critique de la vie, de l'histoire et des expériences des autres et trouver un moyen de donner à chacun le savoir et l'information qui lui sont nécessaires pour apporter des changements.

On ne peut atteindre ces objectifs en ajoutant simplement quelques activités, aussi valables soient-elles. Je crois que les enfants comprennent sans grande difficulté la signification relative des activités pédagogiques. Si l'une d'entre elles ne fait pas partie intégrante de la vie quotidienne de la classe, elle ne sera jamais plus qu'une agréable distraction. La manière dont nous nous y prenons a des répercussions sur la classe. Nous risquons gros en négligeant de «légitimer les activités».

À voir la bibliographie en la matière, nous ne manquons pas de stratégies pour mettre au point un système scolaire antiraciste et multiculturel. On peut choisir n'importe quelle stratégie de lutte contre le racisme, aussi longtemps qu'on n'oublie pas que l'inaction est aussi une forme d'action. Comme l'a dit James Baldwin (traduction française) : «On ne peut pas toujours changer ce que l'on affronte, mais on ne peut jamais changer quoi que ce soit, si on ne l'affronte pas d'abord.»

Il faut donc que nous nous préoccupions des effets qu'exerce l'école sur la réalisation de soi, l'estime de soi et le développement des enfants des groupes minoritaires. Nous devons remettre en question la capacité de l'école à répondre aux besoins des enfants en matière d'éducation et de culture. Nous devons voir dans quelle mesure l'école réussit à faire comprendre et respecter parmi les enfants la diversité culturelle et raciale du Canada. Nous devons mettre en doute sa volonté d'équiper les enfants pour la lutte contre le racisme et d'autres formes de discrimination.

Depuis l'avènement de la politique du multiculturalisme au Canada, on a coutume de parler d'éducation multiculturelle. Comme on le comprend ordinairement, cela consiste à présenter les cultures et l'histoire des peuples de façon agréable et superficielle, sous un jour exotique — presque comme des pièces de musée. Cette démarche est censée mettre sur pied une école non raciste qui inculque à tous les enfants la tolérance et la sensibilité envers la diversité.

En ce qui concerne les minorités raciales, une démarche multiculturelle ne permet pas, par elle-même, de s'attaquer aux questions cruciales que pose l'inégalité sur le plan de l'acquis scolaire, de l'évaluation et du placement des élèves appartenant à ces minorités, car elle ne fait rien pour les aider à comprendre d'où viennent l'inégalité et l'oppression. Elle ne leur donne ni le savoir-faire ni les aptitudes qui leur permettraient de s'opposer activement à la discrimination et aux préjugés raciaux. Je crois fermement que si nous voulons atteindre ce noble but qu'est l'égalité, nous devons avoir un système éducatif qui soit multiculturel et antiraciste aussi bien de forme que de contenu.

Avant que l'école ne devienne un véhicule propre à perpétuer les attentes des exclus de l'histoire, c'est-à-dire des minorités raciales et ethniques, des autochtones, des femmes et des travailleurs, il faut changer le rôle qu'elle joue en tant qu'institution. Je pense que ce qui se passe actuellement dans la société sur le plan politique et juridique va nous permettre de lutter pour obtenir un changement. Ce combat contre le racisme et la discrimination n'est pas unidimensionnel. Pour gagner, nous avons besoin d'alliés dans le système scolaire et dans la société tout entière.

Il y a des personnes travaillant dans le système scolaire — le personnel enseignant et administratif, les conseillers et conseillères scolaires, les parents — qui ont appris à voir d'un oeil critique l'idéologie et l'objectif institutionnels. Beaucoup d'entre eux ont trouvé des façons créatives de répondre aux besoins des minorités en matière d'éducation et de culture. Ils sont nos alliés.

Si nous voulons que les besoins et les aspirations des minorités en matière d'éducation et de culture soient pris en compte par l'école en toute égalité et autant qu'il le faut, nous devons apporter des changements dans les six domaines suivants :

1. Les programmes
2. Les programmes de langue et de culture pour les enfants des minorités
3. Le placement et l'évaluation
4. L'emploi et la promotion
5. La formation des enseignants et des enseignantes
6. Les relations avec la communauté.

La diversité raciale et culturelle des Canadiens et Canadiennes, leur histoire, leurs expériences et leurs contributions doivent se refléter dans tout le programme scolaire. Les enfants des groupes minoritaires ont besoin d'apprendre à connaître leur langue et leur culture dans le cadre du programme normal, afin d'acquérir une estime de soi et de prendre conscience de leur valeur.

On a constaté que certains groupes d'enfants appartenant à des minorités étaient surreprésentés dans les classes de niveau de base et les écoles techniques. C'est ce que l'on appelle le système de classes homogènes, dont les effets néfastes sont bien connus. Il faudra chercher les raisons qui ont conduit à son établissement, afin de les supprimer.

D'une manière générale, les minorités sont sous-représentées dans les établissements d'enseignement et la situation s'aggrave à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie. Nous n'avons pas les modèles de comportement et les ressources humaines qui nous permettraient de mettre au point des programmes appropriés.

Par conséquent, les pratiques et les méthodes employées dans les systèmes scolaires pour l'emploi et la promotion constituent encore un autre grand sujet de préoccupation. Outre le manque de personnel enseignant appartenant à des groupes minoritaires, il y a le fait que la plupart des enseignants et des enseignantes ont reçu une préparation insuffisante pour s'occuper de classes multiraciales et multiculturelles. En règle générale, les programmes de formation pédagogique n'ont pas évolué en fonction des nouvelles exigences de la société.

Enfin, pour que l'école apprenne à connaître les besoins de sa communauté sur le plan de l'éducation et de la culture et qu'elle en tienne compte, il est indispensable qu'il y ait entre les deux une interaction étroite. Ce qui est encore plus indispensable, c'est que tous les parents jouent un rôle déterminant dans la mise au point des programmes et des politiques scolaires. Les parents doivent être des partenaires actifs et des personnes-ressources, et pas simplement des faiseurs de café aux réunions foyer-école ou des organisateurs de ventes de pâtisseries destinées à recueillir des fonds pour les activités parascolaires.

Cette liste peut paraître impressionnante, mais le seul moyen de créer un système scolaire répondant exactement aux attentes de chaque Canadien et Canadienne en matière d'éducation et de culture consiste à apporter des modifications dans chacun de ces six domaines. Il sera nécessaire de se lancer dans une vaste gamme d'activités, dont le succès n'est assuré que si l'on suit et évalue constamment les résultats obtenus. On doit également définir clairement les responsabilités. Pour pouvoir efficacement évaluer et suivre les résultats et prendre ses responsabilités envers la communauté, on doit tenir celle-ci informée et la faire participer à la préparation et à la mise au point des initiatives. C'est cela l'action et la participation communautaires.

L'instauration d'un changement est une entreprise à longue haleine, surtout quand il s'agit de mettre au point un système scolaire antiraciste. Pour être efficace, l'action communautaire doit commencer par porter sur un ensemble d'attentes réalistes, que les autorités en place reconnaissent et respectent. Il est important de chercher à établir un réseau de liens aussi étendu que possible au sein et à l'extérieur du système scolaire, afin de donner à ce changement une bonne assise.

Comme je l'ai dit plus haut, certaines personnes voient la nécessité d'un changement et ont déjà commencé à oeuvrer dans ce sens, à leur manière. L'égalité en matière d'éducation n'est pas seulement un but à poursuivre par les minorités raciales mais une tâche à réaliser ensemble par les Blancs et les non-Blancs. La lutte réunira, bien sûr, ceux qui sont déjà des alliés, mais il y en a beaucoup d'autres qui, tout en étant bien intentionnés, ont peur du changement. L'action communautaire doit aussi viser à éduquer la communauté au sens large quant à la nécessité d'un changement et aux aspects particuliers de l'éducation des enfants de minorités raciales.

À mon avis, la plupart des éducateurs et d'éducatrices souhaitent faire ce qu'il y a de mieux pour tous les enfants. Ils ont besoin d'informations, de moyens et de soutien. La communauté doit être pour eux une ressource autant qu'une alliée fiable.

Une action communautaire fondée sur les principes de la planification, de l'action, du suivi et de l'évaluation permettra d'apporter au système éducatif des changements qui seront décisifs pour l'évolution à long terme des mentalités et des sentiments des Canadiens et Canadiennes. Sans une telle évolution, l'égalité sera toujours un concept et jamais une réalité. Or, nous avons besoin qu'elle devienne une réalité, sinon nous pourrions avoir à payer cher.

Langston Hughes a posé la question :

Qu'arrive-t-il à un rêve différé?

Se dessèche-t-il
comme du raisin sec au soleil?
Suppure-t-il comme une plaie
pour se mettre ensuite à couler?
Sent-il la viande pourrie?
Prend-il des allures
de vieux bonbon racorni?

Peut-être s'affaisse-t-il simplement
comme une lourde charge.

Ou alors explose-t-il?

COURTE BIOGRAPHIE

Alok Mukherjee

Alok Mukherjee est consultant, formateur, rédacteur et recherchiste; il se spécialise dans la sensibilisation au racisme, les relations communautaires, les droits de la personne et l'équité en matière d'emploi. Il est membre du Doris Marshall Institute for Education and Action et un associé de Partners in Equality, une société de consultants dont le siège se trouve à Toronto. Alok fait également partie de la Commission des droits de la personne de l'Ontario où il exerce les fonctions de vice-président intérimaire. Les conseils scolaires, les fédérations de la profession enseignante, les syndicats et les groupes communautaires de toutes les régions du pays l'invitent fréquemment à donner des cours de formation ou à prononcer des conférences sur les questions touchant l'équité.

LE RACISME AU NOM DE L'ÉDUCATION

Bev Sellars

On dit que nous naissons tous avec le potentiel de réussir et que ce sont les expériences de la vie qui en favorisent l'éclosion ou qui en causent la destruction. De nombreux Autochtones ont passé leur enfance (c'est-à-dire la période où ils étaient les plus vulnérables et les plus impressionnables) dans un pensionnat. Leur développement mental, émotif et spirituel a été particulièrement ralenti à cause du traitement qu'ils y ont reçu.

> «Tu dois raconter notre histoire sans détours; n'en cache rien, ne fais pas croire que la situation était moins pénible qu'elle l'était en réalité. Les gens doivent savoir et croire ce qui nous est arrivé. C'est ce qui fait mal... que les gens ne croient pas ce qui s'est vraiment passé.»

C'est le conseil qu'un vieillard d'une localité autochtone voisine m'a donné quand j'ai commencé à parler des pensionnats et du mal qu'ils avaient fait à notre peuple. Il y a beaucoup à dire et le processus de guérison prendra du temps, mais le premier pas à franchir consiste à prendre conscience du problème et de ses origines. La plupart des membres de ma famille et de mes amis autochtones «sont passés» par un pensionnat. Je vous raconte ici une partie de notre histoire.

En vertu de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867, il incombait au gouvernement fédéral de gérer les Indiens et les terres qui leur étaient réservées. Il lui fallait notamment se charger de l'instruction des enfants indiens dans les bonnes traditions européennes. Le gouvernement percevait les besoins éducationnels des Indiens comme étant très différents de ceux des autres enfants. L'école allait devenir un instrument pour briser les cultures et les collectivités indiennes et pour faire des jeunes Autochtones, d'après les normes de la société européenne, des membres productifs de la classe ouvrière.

Les pensionnats pour Indiens avaient pour rôle de mettre en oeuvre la politique du gouvernement du Canada relativement à l'assimilation des peuples autochtones à la société européenne. C'était là un travail que les églises et l'État fédéral accomplissaient ensemble. En fait, le gouvernement a chargé les églises d'instruire les Indiens et il a fourni l'aide financière nécessaire à l'établissement des écoles destinées aux Indiens.

Diverses églises (d'obédience catholique, anglicane, presbytérienne ou méthodiste surtout) ont accepté avec empressement de voir au fonctionnement quotidien et à la gestion des écoles. Elles pensaient que c'était leur devoir de civiliser les Autochtones, considérés comme des sauvages. Cet arrangement convenait tant au gouvernement fédéral qu'aux églises.

Il y eut tout d'abord les écoles de jour. Elles furent installées dans les collectivités indiennes, surtout en Ontario et au Québec, et, plus tard, dans d'autres provinces. La réussite de ces établissements dépendait du degré d'assiduité des enfants indiens.

Le racisme au nom de l'éducation

À la fin des années 1870, le gouvernement fédéral et les églises constatèrent que les écoles de jour ne donnaient pas les résultats escomptés, à cause des déplacements saisonniers des communautés autochtones vivant de la chasse et de la pêche. Afin d'éliminer ce qu'ils percevaient comme étant des obstacles à l'«évolution» des enfants, le gouvernement et le clergé ont institué les pensionnats, qu'ils situaient généralement loin des localités autochtones, pour empêcher tout contact entre les parents et leurs enfants et tout enseignement culturel.

Les pensionnats, calqués sur des établissements semblables existant déjà aux États-Unis, étaient officiellement destinés aux Indiens et aux Inuits inscrits, mais on y trouvait aussi un nombre important de métis et des Indiens non inscrits. La majorité des quelque 80 pensionnats construits au Canada sont maintenant fermés. Ceux qui restent sont dirigés par des Autochtones et mettent l'accent sur la culture, au lieu d'en interdire la diffusion. Le pensionnat où j'ai vécu a relevé de l'Église catholique romaine jusqu'à sa fermeture en 1981.

Alors! Ça ressemblait à quoi, la vie dans un pensionnat?

La procédure était la même pour tout le monde : dès que vous arriviez au pensionnat, on vous coupait les cheveux, on vous épouillait au DDT, que vous en ayez besoin ou non, et l'on vous donnait un numéro qui figurait ensuite sur tous vos biens. Ce numéro devenait votre nouvelle identité. On vous remettait un uniforme et l'on vous plaçait dans un groupe, en fonction de votre âge et selon que vous étiez une fille ou un garçon. Il y avait 72 filles dans mon dortoir, et une seule surveillante. Nous étions âgées de cinq à dix ans. Un ancien élève du pensionnat de Kamloops se rappelle qu'il faisait partie d'un groupe de 105 garçons placés sous la surveillance d'une seule personne.

Dès lors, on décidait pour vous des moindres détails de votre vie. Nous devenions des robots, en quelque sorte... nous recevions des ordres, toujours et encore, et nous ne participions jamais au processus décisionnel. On ne nous demandait jamais notre avis, et l'on ne nous encourageait pas à réfléchir. Nous apprenions très vite que quiconque osait s'exprimer, donner son opinion ou contester quoi que ce soit s'attirait des ennuis certains.

Les premières générations à passer par les pensionnats ont été celles de nos grands-parents et de nos arrière-grands-parents. Ma grand-mère se souvient de l'école comme d'un lieu où elle a travaillé dur. Tous les travaux manuels à faire incombaient aux enfants.

Elle se souvient aussi d'avoir eu constamment soif; pour une raison quelconque, les élèves n'avaient pas droit à de l'eau potable. Il leur arrivait de voler de l'eau bénite quand ils quittaient la chapelle, quand ils ne pouvaient plus endurer la soif. Bien sûr, s'ils étaient pris, une telle audace leur valait d'être fouettés avec vigueur. Ma grand-mère se rappelle aussi d'avoir été enfermée dans un grenier pendant deux semaines parce qu'elle n'avait pu se résoudre à manger de la viande pourrie.

209

Ma mère a été pensionnaire pendant les années 1930 et au début de la décennie suivante. Elle se souvient tout particulièrement des hivers glaciaux et de la nourriture affreuse. Des lettres versées aux archives confirment que les enfants devaient vivre dans d'horribles conditions. Dans une lettre que le directeur du pensionnat adressait au gouvernement fédéral pour demander une augmentation du budget de fonctionnement, il se disait sans cesse préoccupé par la sécurité des filles, à cause du piètre état du système de chauffage. Il ajoutait que, parfois, la température descendait à 30 °F dans le dortoir des filles, soit deux degrés sous le point de congélation.

Quant à moi, j'ai été dans un pensionnat construit dans les années 1950, après que le premier immeuble eut brûlé. Tout y était froid. Les planchers des salles de jeux étaient en ciment. On pouvait entendre les énormes portes de fer émettre leur bruit lugubre partout dans l'immeuble chaque fois que quelqu'un les ouvrait. Les dortoirs disposaient du strict nécessaire : des lits et des rideaux aux fenêtres. Je suppose que les autres pensionnats ressemblaient beaucoup au mien.

Même si les conditions de vie se sont améliorées au cours des années et que le labeur exigé des enfants a diminué par rapport à l'époque de ma grand-mère, le message communiqué à chaque élève était toujours le même : honte à vous, Autochtones, vous qui appartenez à une race faible et dégénérée et qui êtes indignes d'occuper une place de choix dans la société! Nous devions donc nous adapter au mode de vie des Blancs.

À cause des longues années passées au pensionnat, les élèves s'éloignèrent peu à peu de leur famille et de leur culture. Dans bien des cas, les Blancs n'hésitaient pas à recourir aux insultes et aux mauvais traitements physiques et mentaux pour provoquer cette aliénation. Il n'était pas rare de se faire appeler «sale Indien», «Indien stupide», ou «sauvage». Quand vous vous le faites dire encore et encore, surtout pendant les années vulnérables de l'enfance, vous finissez pas le croire et par agir en conséquence.

À leur sortie du pensionnat, bon nombre d'élèves ne se possédaient plus et risquaient d'exploser à tout moment. Suicides, violence familiale, piètre estime de soi, chômage, faibles compétences parentales, état de dépendance et taux très élevé d'incarcération, voilà autant de problèmes sociaux parmi bien d'autres que les pensionnats ont créés!

Les pensionnats n'ont pas accompli leur mission, du point de vue de l'éducation : les enfants n'ont pas appris à se développer pleinement. On leur a tout simplement enseigné à se plier aux volontés de la société dominante en se contentant de rôles secondaires tels que ceux de domestiques ou d'ouvriers agricoles.

Dans le cas inhabituel où une personne autochtone poursuivait ses études et obtenait un diplôme universitaire, elle devait, en vertu de la *Loi sur les Indiens*, quitter sa bande : elle n'avait dès lors plus de place dans sa collectivité et elle était obligée de se séparer de sa famille.

Le racisme au nom de l'éducation

Je lisais récemment le rapport de la Commission d'enquête sur les dédommagements versés à Donald Marshall, fils, un jeune Indien micmac qui a passé onze ans en prison pour un crime qu'il n'a jamais commis. Les «pertes» qu'une personne subit par suite d'une telle expérience ont été définies dans un mémoire du professeur H. Archibald Kaiser. Quiconque a vécu dans un pensionnat pour Indiens sait exactement en quoi ces pertes consistent :

1. perte de la liberté
2. perte de sa réputation
3. humiliation et honte
4. douleurs et souffrances
5. perte de la jouissance de la vie
6. perte de la chance de vivre des expériences normales
7. perte de ce qu'apportent d'autres expériences favorisant le développement (éducation, apprentissage social dans un lieu de travail normal)
8. perte des droits civils
9. perte des contacts sociaux avec les amis, les voisins et la famille
10. mauvais traitements physiques subis en prison, de la part d'autres détenus et des gardiens
11. assujettissement à la discipline carcérale (punitions extraordinaires infligées légalement, etc.)
12. accepter la vie carcérale et s'y adapter, même si l'on sait que l'on est là par suite d'une injustice
13. effets négatifs sur l'avenir de la personne, notamment en ce qui concerne ses chances de se marier, d'acquérir un certain statut social, de préserver sa santé physique et mentale, et d'entretenir des rapports sociaux en général.

Le professeur Kaiser ajoute, à juste titre, le propos suivant :

> «Bien peu de gens ont besoin de se faire expliquer les très graves effets psychologiques et sociaux que l'emprisonnement a en général sur les détenus. Lorsqu'une personne a été condamnée injustement, le mal causé est encore pire, car la personne innocente et saine d'esprit a d'autant plus de difficulté à accepter non seulement l'inéluctabilité de la situation, mais aussi le motif de la sentence qui lui est imposée. Si cette personne est emprisonnée pendant longtemps, la pire des issues est à craindre, et la notion de handicap social permanent, dû à une erreur de l'État, commence à se cristalliser. Plus cette expérience déformante dure, moins la personne a de chances de retrouver son intégrité humaine. C'est particulièrement vrai dans le cas d'une jeune personne qui est emprisonnée : ses chances de réussir à s'intégrer avec bonheur dans la collectivité sont très minces.»

Toujours d'après le rapport, les faits montrent que les prisonniers vivent sans intimité, qu'ils sont assujettis à un cadre régissant constamment

leur emploi du temps, et qu'ils sont privés de liberté, d'espoir et de dignité. On précise aussi qu'il est impossible d'évaluer en dollars le prix des années perdues, des horizons bloqués à jamais, ou de réparer le tort causé à la personne injustement condamnée.

J'ai un frère qui a passé de nombreuses années en prison, notamment au pénitencier. Comme de nombreux autres qui ont vécu au pensionnat et qui ont fait de la prison, il a dit que le pensionnat était pire que n'importe laquelle des prisons où il avait été incarcéré. C'est une situation bien triste quand un Autochtone perçoit la prison comme étant un endroit plus attirant que le pensionnat.

Trois personnes ont été accusées d'avoir agressé sexuellement des pensionnaires de la Mission Saint-Joseph, à Williams Lake. Deux ont été condamnées, et la troisième attend son procès. L'une des deux personnes condamnées a plaidé coupable à dix-sept accusations de voies de fait sexuelles et a reçu une peine d'emprisonnement de deux ans moins un jour. L'autre a plaidé coupable à quatre accusations du même genre, et elle sera emprisonnée pendant un an. Rien d'autre après : pas de période de probation, rien d'autre! Il est évident que les tribunaux ne comprennent pas l'effet cumulatif que des mauvais traitements de ce genre ont dans les familles et les collectivités.

Pour illustrer mon propos, j'aimerais vous raconter une histoire. J'avais un frère, Bobby, qui avait deux ans de plus que moi. Il est mort à dix-huit ans. On a trouvé son corps dans un ruisseau, au pied d'une falaise, un mois après sa disparition. Nous ne savons pas si sa chute fut intentionnelle ou accidentelle.

Pendant la préadolescence, sa personnalité a changé radicalement. Il est devenu méchant et violent. Par conséquent, ma relation avec lui était empreinte d'hostilité. Il en fut ainsi pendant notre adolescence et jusqu'à la nuit de sa mort. Nous nous étions disputés le soir de sa disparition.

La colère habitait mon frère, et c'était les membres de sa famille immédiate qui subissaient le plus sa rage. À l'époque, je ne me suis pas posé de questions sur son attitude, et je n'ai pas essayé de le comprendre, car je ne savais rien au sujet des émotions, sauf qu'il ne faut pas les montrer. Ce n'est que l'an dernier, quand notre conseil de tribu menait une étude sur les séquelles des pensionnats, que j'ai découvert que mon frère Bobby avait été victime d'exploitation sexuelle au pensionnat. Tout s'est éclairé à ce moment-là. J'ai compris que, comme il ne pouvait pas canaliser sa colère, son sentiment d'humiliation, sa peur et toutes les autres émotions qu'il ressentait contre ceux qui lui infligeaient ces mauvais traitements, il déchargeait sa colère sur sa famille et sur moi.

Je me souviens d'un été quand Bobby avait 11 ou 12 ans; le moment était venu de retourner au pensionnat. Bobby et un jeune ami, qui devait avoir huit ou neuf ans à l'époque, décidèrent de ne pas y aller. Les autorités de l'établissement firent appel à la G.R.C. Les deux garçons se cachèrent dans une cabine au sommet d'une pente de ski de notre localité pendant

environ une semaine. Quand on les découvrit, la G.R.C. dut les poursuivre sur une distance d'à peu près vingt milles, jusque dans une autre collectivité autochtone. Ils vécurent d'un sac de blé soufflé trouvé dans la cabine et de baies sauvages. Ils finirent par se faire capturer et furent ramenés au pensionnat.

Je les ai vus, quand la G.R.C. les conduisait au pensionnat; je me rappelle la façon dont Bobby marchait, la tête basse, tandis qu'il se dirigeait vers le côté des garçons, au pensionnat. Je me rends compte maintenant que son regard reflétait son esprit brisé : il ne pouvait plus rien faire pour mettre fin à l'exploitation sexuelle, et je suis obligée de me demander si, comme tant d'autres, il n'a pas été victime des attaques de plusieurs personnes. Mais le plus triste dans toute cette histoire, c'est qu'elle n'avait rien d'extraordinaire : dans l'étude menée par notre conseil de tribu, on a constaté que 70 p. 100 des enfants de l'école avaient subi des agressions sexuelles.

Quand vous êtes blessé trop souvent dans votre vie, vous finissez par acquérir une carapace pour étouffer les émotions qui font trop mal. Nous avons appris à être des durs; en tous les cas, c'est ce que nous pensions. Nous avons appris à enterrer nos sentiments : au pensionnat, quiconque les exprimait se faisait ridiculiser ou punir; on apprenait vite qu'il valait mieux se taire! Même les plus jeunes comprenaient tôt l'importance de cette règle de survie...

Bon nombre d'entre nous ont atteint l'âge adulte avec toute cette rancoeur au fond de l'âme. Les émotions restent ensevelies jusqu'au jour où elles éclatent à l'intérieur, et c'est ce qui en amène à se suicider ou à se faire du tort d'autres manières. Beaucoup pensent trouver la libération dans l'alcool et les drogues. Il existe des taux élevés de violence dans nos collectivités parce que nous n'avons pas appris qu'il y a des moyens sûrs et positifs d'exprimer nos sentiments, que ce soit la solitude, la colère, la peur, le bonheur, ou toute autre émotion.

Quand on sait comment s'apprend l'art d'être parent, on comprend pourquoi la perte des compétences parentales a tellement nui à un si grand nombre d'entre nous et à nos enfants. Au pensionnat, les élèves n'ont acquis aucune de ces compétences, tout simplement parce qu'ils ne vivaient pas une relation parent-enfant normale. Beaucoup parmi nous ont élevé leurs enfants de la même manière qu'ils avaient été élevés au pensionnat. Beaucoup ont compris trop tard le mal qu'ils avaient causé à leurs enfants, sans le vouloir bien sûr, mais seulement parce qu'ils ne savaient pas faire mieux. Nous adoptions la seule conduite que nous connaissions. Aujourd'hui, tout ce passé influe sur nos jeunes, même si certains d'entre eux ne sont pas allés au pensionnat. Maintenant que trois, voire quatre, générations ont subi les effets d'un enseignement destructeur, nos collectivités sont aux prises avec une foule de problèmes sociaux, et les cicatrices vont jusqu'au coeur et à l'âme même de notre peuple.

Il est très difficile d'essayer de changer l'opinion que l'on a de soi quand, toute sa vie, on s'est fait traiter d'inférieur. Les principes et

connaissances appris pendant l'enfance influent le reste de la vie. Quand on vous a amené à croire que vous ne valez rien, vous assumez sans le savoir le rôle correspondant et vous avez du mal par la suite à vous percevoir autrement. Beaucoup trop d'Autochtones sont incapables de modifier l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes, parce qu'elle est ancrée trop profondément dans leurs convictions.

Le lavage de cerveau que nous avons subi se compare aux pratiques de divers cultes. J'ai entendu parler de cas où des familles ont dû aller enlever leurs proches à une secte quelconque, pour ensuite tenter de déprogrammer leur esprit, dont la secte s'était emparée, à toutes fins utiles. À mon avis, c'est ce à quoi les Autochtones devront s'astreindre : désapprendre les faux enseignements.

Les atrocités commises contre les enfants autochtones dans les pensionnats, génération après génération, sont finalement révélées. Beaucoup d'Autochtones préféreraient oublier tout cela, car ils ne veulent pas avoir à revivre la même agonie. Il s'agirait de raviver une douleur qu'ils ont tellement essayé d'endormir. Je suis sûre que certains emporteront leur secret avec eux dans la tombe. Je pourrais vous raconter des cas qui vous feraient frémir, mais ce n'est pas à moi de le faire, mais plutôt à ceux et celles qui se sentent prêts à lever le voile du silence.

«Mais, me direz-vous, où étaient vos parents et grands-parents pendant que tout cela se produisait? Pourquoi ont-ils permis que vous alliez dans ces pensionnats?» Quand les premiers établissements ont ouvert leurs portes, aucune loi ne nous obligeait à nous y inscrire. Les parents pensaient que ce serait sans doute bon pour les enfants. Ils estimaient qu'il était utile d'apprendre le mode de vie des Blancs, mais ils ne s'attendaient pas à ce que leurs enfants subissent toutes sortes de mauvais traitements physiques et à ce qu'on les éloigne de leur culture. Chose certaine, ils ne s'attendaient pas, comme cela arriva souvent quand ils se rendaient au pensionnat pour aller chercher leur enfant, à apprendre que celui-ci était mort plusieurs mois auparavant. Plus tard, quand les parents refusèrent d'envoyer leurs enfants à ces établissements, on les menaça d'emprisonnement et d'autres châtiments, de sorte qu'ils durent céder.

Pourquoi a-t-il fallu attendre si longtemps que la vérité éclate au grand jour? Pourquoi n'avons-nous pas brisé le silence plus tôt? Mais nous l'avons fait! Nos parents et nos grands-parents l'ont fait! Ils se plaignaient que les enfants n'apprenaient pas grand-chose et qu'ils devaient s'acquitter de très nombreux travaux manuels. Et ils dénonçaient aussi les mauvais traitements infligés aux enfants, mais les autorités faisaient la sourde oreille.

Les personnes qui pouvaient contribuer à faire changer les choses étaient celles-là mêmes qui avaient instauré ces établissements à l'origine. Des enquêtes eurent certes lieu sur les cas de mauvais traitements dans les pensionnats, mais ce n'était clairement que des mises en scène. Non seulement il y eut des enquêtes individuelles dans certains établissements, mais encore, au début des années 1920, P.H. Bryoe, inspecteur médical

auprès du ministère de l'Intérieur et des Affaires indiennes, publia un rapport intitulé *The Story of a National Crime*. Le document, rédigé sur les pensionnats pour le compte du gouvernement fédéral, fut relégué aux oubliettes. Finalement, ce furent les enfants qui furent blâmés, eux qui ne pouvaient d'aucune façon influer sur les décisions qui concernaient leur vie.

J'ai entendu parler des timides tentatives faites par diverses personnes qui essayaient de justifier les pensionnats, le traitement que les enfants y recevaient, et le bon travail accompli par ces établissements. Certains soutiennent, notamment, que les pensionnats ont sauvé de nombreux enfants autochtones qui, dans les réserves, vivaient dans la misère noire et dans des foyers d'alcooliques. Il est vrai que beaucoup d'enfants de ma génération rentraient dans des foyers d'alcooliques au cours des congés, mais ce n'était pas le cas de nombreux autres. La question à laquelle il faut répondre est la suivante : «Pourquoi les parents qui s'étaient tournés vers l'alcool l'ont-ils fait?» Ils n'étaient pas alcooliques simplement parce qu'ils étaient d'origine amérindienne.

Les effets de la vie dans les pensionnats étaient alors déjà très évidents. Pour ce qui était de procurer le vivre et la sécurité aux enfants, tous les récits entendus aujourd'hui montrent clairement que les élèves ne se sentaient pas en sécurité, bien au contraire, et que la nourriture convenaient aux porcs, tout au plus. Une femme qui travaillait aux cuisines de la Mission Saint-Joseph, au début des années 1940, se rappelle d'avoir failli perdre son emploi parce qu'avec d'autres employés, elle avait refusé de servir du macaroni pourri aux enfants. Avant d'être obligés de le donner à manger à ces derniers, ils l'avaient jeté dans la mangeoire des porcs.

Je me souviens d'un incident survenu au pensionnat, où une fillette a été surprise en train de jeter son repas à la poubelle parce que les aliments étaient tout simplement trop mauvais. On l'a forcée à retirer sa nourriture des ordures et à la manger. Assise là, elle pleurait tandis qu'elle essayait d'avaler sans vomir. Des incidents de ce genre étaient courants.

Jusqu'à la fin des années 1960, à notre pensionnat, les autorités et le personnel ne mangeaient pas la même chose que les élèves. Leur salle à dîner était située à l'autre bout du réfectoire des enfants. Ceux-ci voyaient passer les chariots de bonne nourriture destinée au personnel et humaient l'odeur des plats appétissants. Il est facile aux autorités du pensionnat de dire que la nourriture était bonne, elles qui n'ont jamais dû manger ce qui était servi aux enfants. Quand mes frères et moi retournions chez nous l'été venu, la plus importante tâche de ma grand-mère consistait à nous «engraisser» avant la rentrée. Beaucoup de parents et de grands-parents faisaient de même.

Les églises prétendaient vouloir évangéliser les enfants et leur enseigner l'amour de Dieu. Quelle farce! Notre culture autochtone est fondée sur le Créateur, mais elle en fait un Dieu aimant et indulgent, et non le Dieu dur et implacable que l'on nous enseignait à craindre et au nom duquel on

nous menaçait constamment. Les églises mentent donc quand elles affirment avoir voulu faire connaître Dieu aux Autochtones. Ces missionnaires, tout comme les représentants du gouvernement du Canada, n'étaient que de simples mortels qui s'arrogeaient le droit divin de jouer avec la vie d'autrui. Ils l'ont fait en se cachant derrière des organismes — les églises, en particulier — dont la société vient tout juste de commencer à contester les intentions.

Les personnes qui, au pensionnat, se souciaient vraiment des enfants représentaient une petite minorité; règle générale, elles n'y restaient pas très longtemps. Au pensionnat, nous avons eu l'occasion de nouer des amitiés durables avec des membres d'autres collectivités et tribus autochtones, mais nous n'y avons rien appris que nous n'aurions pas pu apprendre chez nous, là où nous aurions bénéficié de l'amour et du soutien de nos familles.

GUÉRIR? La guérison s'opère en plusieurs étapes. Dans notre langue, le mot «Seme7» signifie «homme blanc», et pendant longtemps, ce fut pour moi un mot maudit. Quand j'ai vraiment commencé à comprendre le lavage de cerveau que l'on m'avait fait subir, je ne pouvais rien ressentir d'autre qu'une haine viscérale pour n'importe quelle personne blanche. Je me servais du mot «Seme7» de la même manière que j'avais entendu le mot «Indien» tant de fois auparavant : je le prononçais avec un dégoût total. Je détestais tout particulièrement ceux et celles qui se donnaient un air de supériorité, ne fût-ce que subtilement. J'avais finalement réussi à m'affranchir des enseignements du pensionnat et j'éprouvais une haine et une colère profondes à l'endroit des personnes que je tenais pour responsables de la peine et des malheurs que ma famille et moi avions dû endurer. Heureusement, cette étape passe, et nous en arrivons ensuite à respecter l'autre comme un être humain et un individu. Or, toute personne humaine a droit à ce respect, quelle que soit la couleur de sa peau.

Nous cherchons de nouvelles façons de guérir notre peuple. Nous avons déjà mis à l'essai toutes sortes de programmes. Nous avons ouvert des centres de traitement pour alcooliques et toxicomanes. Nous avons offert des cours sur la façon d'accroître une meilleure opinion de soi, mais rien de tout cela n'a semblé donner de bons résultats, car nous nous sommes attaqués aux symptômes du problème, et non à sa cause fondamentale. Nous avons tout examiné, sauf les pensionnats, parce que s'en rappeler faisait trop mal. Cependant, dès que nous nous sommes ouverts et mis à partager nos expériences du temps de notre enfance, les choses ont peu à peu pris un sens. Nous avons commencé à discerner les véritables causes du problème et à trouver de véritables réponses.

Nous savons qu'il faudra beaucoup de temps pour réparer les torts causés, mais aussi que nous progressons maintenant dans la bonne direction. Depuis que nous avons commencé à reprendre notre destin en main, notre situation s'améliore petit à petit.

Je lisais un article sur un groupe de personnes qui discutaient des pensionnats, et l'on y demandait à un prêtre anglican ce qu'il conviendrait de faire pour réparer le mal causé autrefois. Il a répondu : «Je ne sais pas.» C'est là un signe de progrès, selon moi, car le prêtre anglican et d'autres non-Autochtones ont finalement compris qu'ils ne savent pas ce qui nous convient le mieux. Seuls les Autochtones sont à même de savoir ce qui convient le mieux à leur peuple.

COURTE BIOGRAPHIE

Bev Sellars

Bev Sellars est chef de la bande indienne de Soda Creek (Colombie-Britannique) depuis six ans. Elle s'est toujours faite la défenseure de son peuple, mais essayer de régler les problèmes sociaux entravant le développement des siens a constitué un défi de taille. Il est très important pour elle d'exposer au grand jour tout le dossier des pensionnats et de leurs «retombées», et c'est ce à quoi elle se consacre depuis deux ans.

PENSÉES SOUS LA PLUIE

Beryl Tsang

Il bruinait, et tout le monde se plaignait que la pluie allait gâcher les festivités prévues pour l'après-midi. Malgré le mauvais temps et les murmures de mes pairs, je me sentais plutôt bien. Au bout de deux ans de travail acharné, j'allais enfin recevoir ma maîtrise ès arts en histoire de l'Asie orientale.

Comme je faisais la queue pour aller chercher mon «petit bout de papier», je réfléchissais à l'importance de mes études. Un diplôme en histoire de l'Asie orientale, même du deuxième cycle, n'allait pas me garantir une carrière en opérations bancaires internationales, une place sur le parquet d'une bourse, ou un poste dans une société citéé dans la revue *Fortune 500*. Je ne pouvais alors m'expliquer pourquoi le fait de me tenir là, vêtue du costume universitaire qui me donnait l'air d'un pingouin rembourré, me satisfaisait tant.

Pendant que la «queue» avançait, j'eus une incroyable envie d'uriner. Alors, pour m'empêcher de courir aux toilettes les plus proches et ne pas risquer de rater mon «heure de gloire», je repassai dans mon esprit les événements des deux années antérieures. Je me revoyais à l'école supérieure, mais je ne m'attardai pas aux délais impossibles, aux séminaires interminables et aux longues listes d'ouvrages à lire. Je m'arrêtai plutôt aux échecs que j'avais essuyés en voulant poursuivre les études de mon choix. Tandis que je pensais aux obstacles franchis à l'élémentaire et au secondaire, il me semblait presque impossible que j'aie pu rester à l'école, et encore plus aller à l'université.

Les défis qu'il me fallut relever à l'élémentaire et au secondaire sont difficiles à expliquer en raison de leur subtilité. Toutefois, je me souviens très bien des impressions qu'ils me firent.

C'est à la maternelle que je me suis heurtée à mon premier obstacle. Il pleuvait, et tout le monde faisait de la peinture au doigt, sauf moi et le seul autre élève sino-canadien de ma classe : on nous avait donné des jeux de calcul et de construction. Je suppliai l'enseignante de me laisser peindre comme les autres, mais elle me dit que c'était impossible. Lorsque je lui demandai pourquoi, elle me répondit que j'avais un don naturel pour les jeux de calcul et de construction.

Je fus très déçue de ne pas pouvoir faire ce qui me plaisait. J'avais horreur de la symétrie et de la perfection des jeux et des cubes. Ils étaient si ordonnés, si rigides et si prévisibles. J'aimais la texture et les nuances des gouaches. Elles étaient fascinantes, toujours changeantes et faisaient de jolis dégâts.

Au cours des semaines et des mois qui suivirent cet incident, je ne voulus plus aller à l'école. J'avais cinq ans, et l'enseignante était à mes yeux une femme méchante; or, je n'aimais pas ce genre de personnes. Plus je

refusais de m'intéresser aux jeux et aux cubes, plus elle insistait, et plus elle insistait, plus je m'obstinais. Cette épreuve de force dura toute l'année et me donna plus que jamais l'impression que l'enseignante était de la pire espèce.

Ce que je ne comprenais pas, c'était qu'elle n'agissait pas de la sorte par méchanceté, mais parce qu'elle était mal renseignée. Comme bon nombre d'Anglo-Canadiens et d'Anglo-Canadiennes n'ayant pas eu beaucoup de contact avec des gens différents d'eux, elle tendait à «étiqueter» quiconque n'était pas blanc, anglo-saxon et protestant au lieu de le considérer comme un individu. Et puisqu'il est souvent plus facile de cataloguer les gens que de les traiter comme des personnes distinctes, elle me voyait comme une petite spécialiste en mathématiques et en sciences, et non comme une artiste en puissance. En m'interdisant de peindre avec mes doigts, elle a nui à mon éducation, ce qui m'a empêché d'acquérir de nouvelles aptitudes et d'élargir mes connaissances.

Lorsque j'ai tenté de leur raconter les problèmes que l'enseignante me causait, mes parents ne m'ont pas manifesté beaucoup de sympathie. Selon eux, c'était moi, et non elle, qui était fautive. «Tu as la chance d'apprendre et une enseignante pour t'aider. Alors, pourquoi n'apprends-tu pas au meilleur de tes capacités?», me demandaient-ils. Pendant bien des années, j'ai pensé qu'ils étaient cruels et sans pitié et je leur en ai voulu d'avoir réagi de cette façon.

Ce n'est qu'au début de la vingtaine, tandis que je travaillais dans le domaine des relations multiculturelles et multi-ethniques, que j'ai commencé à comprendre à quoi était dû le manque d'empathie de mes parents. Comme bien des personnes immigrantes, ils voyaient le Canada comme une terre aux possibilités infinies. À leur avis, la clé du succès dans ce pays résidait dans une solide éducation. Alors, pour que je reçoive une éducation de qualité, ils ont économisé et acheté une maison dans un quartier chic de Vancouver, où il y avait de «bonnes» écoles et de «bonnes» gens.

Aux yeux de mes parents, l'éducation revêtait une très grande importance du fait qu'ils venaient d'une société où seuls les privilégiés pouvaient s'instruire, et c'est d'ailleurs encore le cas là-bas. Mais au Canada, le droit à l'éducation est universel. Mes parents étaient si reconnaissants que leurs filles puissent recevoir, pour presque rien, une instruction de qualité qu'ils ne se sentaient pas obligés de remettre en question les fondements, les méthodes et la sagesse du système d'éducation publique. Ils considéraient mon attitude face aux personnes qui m'enseignaient comme un manque de motivation et de reconnaissance de ma part.

C'est l'année suivante, en première année, que je me suis heurtée à de nouveaux obstacles. J'avais une enseignante très enthousiaste qui aimait communiquer avec ses élèves. Et parce que j'avais été si sévèrement réprimandée chez moi à cause de mon comportement subversif à l'égard de

l'enseignante de la maternelle, j'ai agi avec la nouvelle en lui témoignant le plus de respect possible.

Au lieu de prendre ma politesse pour ce qu'elle était, elle y a vu une barrière linguistique; elle m'a prise à l'écart, un jour, pour m'expliquer que j'étais au Canada et que je devais désormais apprendre l'anglais. Je fus indignée. J'essayais de me montrer gentille envers elle et elle me disait que j'étais anormale!

Quelques mois plus tard, ma mère est venue, un jour, me prendre à l'école. L'enseignante nous a entendu parler chinois et, le lendemain, elle m'a emmenée de nouveau à l'écart pour me rappeler que je vivais au Canada et que je devais m'exprimer en anglais. Je voulus hurler que je connaissais la langue et que toute ma famille la parlait, mais si je l'avais fait, ma mère m'aurait probablement donné une fessée. J'ai donc refoulé ma terrible envie de me mettre en colère. Alors, pour avoir à communiquer le moins possible avec l'enseignante, je me suis concentrée sur les exercices d'arithmétique, que je pouvais faire seule, plutôt que sur les matières que j'aimais vraiment, soit la lecture et l'écriture, ce qui m'aurait obligée à discuter avec elle.

Tout au long de ma première année, elle a continué de me rappeler que j'étais au Canada et que je devais apprendre l'anglais. Lorsque nous chantions *O Canada*, *God Save The Queen* et *Maple Leaf Forever*, elle ne manquait pas de me dire où j'étais et que je devais apprendre ces chansons. Elle me répétait sans cesse que le *O Canada* était l'hymne national du pays et que je devais apprendre à le chanter avec coeur et fierté, même si le Canada n'était que mon pays d'«adoption» et que ce n'était pas tout à fait la «terre de mes aïeux». Je n'ai jamais su comment répondre à ses petits «discours» sur l'apprentissage de l'anglais et le fait d'être Canadienne. Tout ce que je savais, c'était qu'ils me donnaient quelque peu l'impression d'être inférieure et que je devais travailler plus fort que les autres pour arriver à être aussi bonne qu'eux.

Pour tenter de faire de moi une Canadienne, elle ne s'est pas limitée à me faire apprendre l'anglais et l'hymne national. Elle a voulu aussi changer mes habitudes alimentaires. Un jour, à l'heure du déjeuner, elle a découvert que je mangeais de la soupe au riz et des nouilles frites. «Les mets chinois», me dit-elle, «conviennent aux occasions spéciales comme le Nouvel An chinois, mais il ne faut pas en manger chaque jour pour déjeuner.» «Peut-être devrais-tu demander à ta mère de te donner des sandwichs, du lait et des pommes», proposa-t-elle. Et tandis qu'elle s'éloignait, je l'entendis murmurer à un autre membre du personnel enseignant à quel point les parents immigrants ne savaient vraiment pas nourrir leurs enfants correctement.

La façon dont elle avait prononcé le mot «immigrants» me donna l'impression que tous les «immigrants» étaient mauvais d'une manière ou

d'une autre. Que désignait-il en fin de compte? Ma mère était-elle une «immigrante»? Et si c'était le cas, cela signifiait-il que j'en étais une aussi? Et si nous en étions, cela voulait-il dire que nous ne savions pas comment vivre? Soudainement, je sentis que c'était vrai; si j'avais été «bonne», l'enseignante ne m'aurait pas fait constamment remarquer tous mes défauts. Je courus jusque chez moi et je passai l'après-midi cachée dans ma garde-robe. Il n'était pas question de retourner à l'école. (Malheureusement, j'y suis retournée, ma mère m'y ayant obligée.)

Lorsque je repense à ces incidents, un sentiment de colère, de douleur et de frustration m'envahit. Je sais que cette femme ne voulait pas me décourager d'apprendre. Ses efforts étaient probablement motivés par des intention louables et ils avaient pour but de m'inciter à apprendre et de m'aider à m'adapter pour que je me sente acceptée de mes camarades.

Avec le peu de ressources dont elle disposait, elle avait fait de son mieux pour m'aider à m'intégrer. Mais si j'en juge par le traitement qu'elle m'a fait subir, il est clair qu'elle ne savait pas enseigner aux élèves immigrants ou issus de minorités culturelles.

Le problème ne résidait pas dans les intentions que l'enseignante avait en voulant m'apprendre à devenir Canadienne, mais bien dans les hypothèses qui les fondaient. Elle présumait que la seule façon correcte de penser et d'agir était celle des Anglo-Saxons, et elle croyait que si je n'y adhérais pas, j'étais nécessairement «inférieure», «méchante» ou «anormale». Au lieu de m'encourager à apprendre et de m'aider à m'adapter et à me sentir acceptée de mes camarades, en voulant faire de moi une Canadienne patriote, elle n'a réussi qu'à obtenir l'effet contraire. Elle m'a fait haïr l'école. Ses efforts n'ont créé que des obstacles qui m'ont empêchée de développer mes talents et mon goût d'apprendre.

Les incidents que j'ai vécus à la maternelle et en première année se sont répétés pendant toutes mes études élémentaires, mais c'est en troisième année que j'ai dû surmonter le plus pénible obstacle de tous. Ma professeure aimait que les élèves possédant ce qu'elle appelait des «talents particuliers» en chant, en musique et en danse, notamment, les partagent avec le reste de la classe. Un jour, une fille, qui était une danseuse écossaise et accomplie, offrit d'effectuer la danse du sabre vêtue d'un costume de circonstance. Comme elle s'exécutait en faisant le tour de la classe, je pensai que, si elle pouvait faire quelque chose qui n'était pas canadien, je pourrais peut-être en faire autant.

J'ai dis à l'enseignante que j'aimerais interpréter une chanson chinoise la fois suivante. Elle a éclaté de rire et m'a ridiculisée devant tout le monde. «Beryl veut interpréter une chanson chinoise,» dit-elle, «mais nous ne sommes pas Chinois, nous sommes Canadiens. Ce serait donc idiot de sa part. Nous ne comprendrions pas un seul mot.» Toute la classe a pouffé de rire. Je me suis sentie stupide d'avoir formulé une telle demande, pire encore, j'ai eu

honte d'être Sino-Canadienne.

J'ignore pourquoi l'incident m'a tant blessée. Ce n'était pas la première fois que quelqu'un se moquait de moi parce que j'étais chinoise. J'ignore pourquoi l'enseignante et mes camarades de classe ont agi de la sorte. Je n'étais pourtant pas la seule à vouloir faire quelque chose de non canadien. Je sais, par contre, qu'ils m'avaient mise au défi. Ils me disaient que je devais changer si je voulais vivre, me faire des amitiés ou aller à l'école au Canada. Pour me sentir admise et m'intégrer, je devais renier mon patrimoine sino-canadien et adopter celui des Canadiens anglophones. Dès lors, j'ai refusé d'admettre que j'étais d'origine chinoise. J'ai tenté de m'adapter autant que possible. J'ai même demandé à mon père si je pouvais suivre des cours de danse écossaise. (Il ne connaissait aucune école où l'on dispensait de tels cours, et je n'ai donc jamais pu le faire.) Finalement, j'ai appris à accepter mon origine, mais il m'a fallu de nombreuses années pour y arriver.

À l'école secondaire, les obstacles ont été moins nombreux. Ironie du sort, bien qu'à l'élémentaire on m'ait traitée négativement du fait que j'étais Sino-Canadienne, le contraire s'est produit au secondaire. Personne ne semblait me trouver anormale. Personne ne me harcelait ni ne me faisait sentir que je n'étais pas à ma place en tant que Sino-Canadienne. C'est quand j'ai voulu en finir avec tous les avantages liés au statut de Chinoise que j'ai éprouvé le plus de difficultés.

Par exemple, en huitième année, on disait toujours aux élèves que s'ils voulaient obtenir un «A», il leur faudrait «travailler aussi dur que les élèves chinois.» Même si j'avais horreur des cours de mathématiques et de sciences, mes horaires en étaient remplis. Et même si je ne remettais mes devoirs qu'environ une fois sur deux, je n'ai jamais échoué à un cours et j'ai souvent eu des notes supérieures à la moyenne. Les conseillers et conseillères en orientation m'appelaient toujours la «brillante Chinoise» ou la «Chinoise responsable».

Finalement, j'en ai eu assez de me faire dire que j'étais «brillante» et «responsable» parce que j'étais Chinoise. Je voulais que l'on me considère comme une personne possédant ses propres talents (même si je ne connaissais pas vraiment les miens), et non comme un membre d'un groupe aux attributs distinctifs. Pour être enfin traitée en tant que «personne», je me suis éloignée de mes amis sino-canadiens et je me suis intéressée aux droits des agriculteurs, aux idées politiques de droite et de gauche et au mouvement féministe. J'ai tenté le mieux possible de ne pas répondre aux attentes de personnes qui m'enseignaient et de mes conseillers et conseillères. Cependant, aucun d'entre eux n'eut l'air de croire que j'avais changé. Même lorsque je fumais dans les toilettes, que je faisais des remarques provocantes dans les corridors et que je séchais des cours, ils semblaient imperturbables. Serait-ce parce qu'ils me considéraient toujours comme une «Chinoise brillante et responsable»?

Dans les activités parascolaires au secondaire, je me suis heurtée à un autre obstacle. L'école que je fréquentais offrait un programme bien structuré de sports d'équipe, d'expression dramatique et de loisirs communautaires. Pour conserver des liens avec le personnel enseignant, me faire des amitiés et me sentir acceptée, il fallait que j'y participe. Malheureusement, je manquais trop de coordination pour faire partie des équipes sportives, qui étaient très compétitives et dont seuls les meilleurs candidats faisaient partie; j'avais l'air trop différente pour jouer dans des productions théâtrales, toujours des pièces américaines ou anglaises et réservées aux plus «beaux» élèves; et je manquais trop d'aplomb pour prendre part aux activités récréatives communautaires qui ne convenaient qu'aux élèves sûrs d'eux-mêmes. J'aurais pu pratiquer des sports comme le badminton, la course et le tennis, devenir membre du club de cinéma ou travailler à la bibliothèque, mais on ne comptait plus les Sino-Canadiens inscrits à ces activités.

J'emploie ici une expression populaire pour dire que les activités parascolaires qu'offrait mon école «m'emmerdaient». La plupart des élèves en étaient exclus; seuls les gens «parfaits» en bénéficiaient. Pourquoi l'école n'offrait-elle ces activités qu'aux élèves les plus doués et non à tout le monde? Lorsque je repense à cela, j'ai l'impression qu'en ne me donnant pas accès aux activités parascolaires de mon choix, on m'a privée d'une dimension cruciale des études secondaires, soit la vie sociale qu'elles supposent et je n'ai donc pas appris à socialiser».

Lorsque le moment de choisir une carrière est venu, j'ai rencontré un autre obstacle, celui du service d'orientation professionnelle. En dixième année, tous les élèves devaient consulter leur conseiller ou conseillère à propos de leurs études à long terme ou de leurs projets d'emploi, pour pouvoir choisir les bons cours. Après avoir pris connaissance de mes notes, de mes intérêts et de mes aptitudes, ma conseillère me dit de poursuivre une carrière en comptabilité, en génie ou en médecine, même si je lui avais clairement précisé que je voulais devenir écrivaine, journaliste ou actrice. Comme l'enseignante de la maternelle, elle considérait tous les élèves sino-canadiens comme de petits experts en mathématiques et en sciences. Plus tard, lorsque je lui ai demandé des renseignements sur les programmes universitaires d'anglais, de journalisme et d'arts du spectacle, elle m'en a fourni volontiers, mais sans trop m'encourager. Sa désapprobation m'a fait douter de mes ambitions et m'a créé des obstacles qui n'auraient pas dû se trouver sur mon chemin.

Pendant mes deux dernières années d'études secondaires, j'ai eu la chance de connaître un enseignant et une enseignante qui m'ont aidée à relever les défis auxquels je faisais face. Il y eut d'abord ma professeure d'anglais en douzième année. C'était une Anglo-Saxonne protestante de race blanche qui avait épousé un Nippo-Canadien et qui consacrait beaucoup de son temps à lutter contre le racisme. Elle incluait dans le programme des livres comme *In the Heat of the Night*, et elle parlait en classe du racisme et des stéréotypes. Elle m'a aidée à comprendre que le seul fait d'être Sino-

Canadienne ne faisait pas de moi une fille méchante ou inférieure, mais que c'était la société tout entière qui avait tort en ne me respectant pas pour ce que j'étais. Toutefois, elle n'a pas pu m'apprendre comment faire pour amener la société à m'accepter telle que j'étais.

J'ai eu aussi beaucoup d'aide en onzième année de la part de mon professeur d'études sociales qui m'a enseigné l'histoire l'année suivante. C'était un immigrant autrichien qui avait vécu la Seconde Guerre mondiale. Nombre de ses amis avaient été victimes de l'holocauste. Il ne parlait pas de racisme en classe, il expliquait les possibilités infinies de l'esprit humain. Il procurait toujours à ses élèves un renforcement positif. Il me disait que j'arrivais naturellement à comprendre les événements historiques; il me complimentait sur ma façon d'écrire et m'encourageait à faire un doctorat en histoire. «Les historiens», disait-il, «donnent un sens au monde.» Sa foi en moi m'a aidée à me forger une image plus positive de moi-même et m'a incitée à continuer et à étudier l'histoire à la University of British Columbia (UBC).

Lorsque je suis arrivée à l'UBC, j'entendais me consacrer à l'histoire de l'Europe, mais un conflit d'horaire m'a obligée à étudier celle du Canada. Le professeur s'intéressait tout particulièrement à l'immigration et à l'histoire industrielle du pays et incluait dans ses cours magistraux et dans ses listes d'ouvrages à lire des éléments sur les Chinois et sur d'autres immigrants. C'est à la faveur de son cours que j'ai commencé à me percevoir d'un autre oeil. J'ai fini par comprendre que nous avions une histoire au Canada et le droit de vivre ici. Les Sino-Canadiens ont construit le tronçon le plus dangereux du chemin de fer Canadien Pacifique, et ils ont participé à l'établissement de l'industrie minière et de l'industrie du saumon. Et malgré le racisme, ils ont joué un rôle important dans le développement socio-économique de la Colombie-Britannique.

Grâce à ce cours d'histoire, j'ai commencé aussi à me rendre compte que la société canadienne a toujours été fondamentalement raciste. Parmi les exemples concrets, citons la marginalisation des Autochtones dans des réserves au dix-huitième et au dix-neuvième siècles, ainsi qu'au début de notre siècle; l'internement des Italo-Canadiens et des Nippo-Canadiens pendant la Seconde Guerre mondiale; et la démolition d'Africville, une collectivité noire de Halifax dans les années 1930, en vue de procurer aux citoyens blancs de la ville un plus grand dépotoir.

En continuant d'étudier la situation des Chinois et Chinoises au Canada, j'ai commencé à prendre conscience que le racisme fait partie de tout un régime de discrimination qui refuse tout pouvoir à certaines personnes en raison de leur race, de leur ethnicité, de leur sexe ou de leur classe sociale, et d'un régime global de privilèges qui en accorde à certaines autres d'après les mêmes critères. La discrimination est présente dans toutes les institutions canadiennes — dans leurs politiques, leurs pratiques et leurs structures. Elle est si envahissante que la plupart des gens ne peuvent pratiquement pas la déceler. Peu nombreux sont ceux qui songent à la remettre en question.

D'après la majeure partie de la population, la discrimination a toujours existé et durera probablement toujours. Il est sans doute impossible de l'éliminer totalement, mais le peuple canadien doit tenter de le faire. Notre régime socio-politique repose sur la croyance en l'équité et en la justice dans toutes nos institutions. Si nous ne respectons pas ces deux principes, nous devenons des citoyens qui ne vivent pas selon les valeurs fondant le régime en question.

Lorsque j'ai laissé de côté l'étude de la communauté chinoise du Canada pour me consacrer à celle de la Chine, je me suis liée d'amitié avec d'autres Sino-Canadiens et Sino-Canadiennes et avec des étudiantes et étudiants venus de Chine, de Hong Kong et de Taiwan. Mes amis m'ont confirmé, par leurs expériences, la justesse de mes observations sur le racisme, ils ont apprécié ma personnalité chinoise, et ils m'ont acceptée telle que j'étais, avec ma légère excentricité.

Par mes amis, j'ai commencé aussi à voir comment les stéréotypes se perpétuent. La plupart de mes amis sino-canadiens avaient une concentration en comptabilité, en génie ou en sciences et suivaient des cours d'histoire facultatifs. Ils n'avaient jamais senti le besoin d'explorer en profondeur d'autres domaines que les mathématiques et les sciences. Ils ne se demandaient pas non plus pourquoi on les encourageait à étudier dans ces branches. Ils semblaient accepter la situation.

L'un de mes amis m'a confié qu'il se conformait à l'image traditionnelle parce qu'il avait besoin d'une sanction sociale, d'une validation. Selon lui, en contestant le point de vue de ceux qui accordaient cette sanction, il risquait de créer un doute ou un conflit. À son avis, il valait mieux accepter un stéréotype que de faire face à l'incertitude ou à un conflit.

Mon ami m'a choquée au début par son opinion, mais je l'enviais un peu. Contrairement aux miennes, ses études n'avaient pas été parsemées d'obstacles. Il avait eu du plaisir à l'école et avait entretenu de bonnes relations avec ceux et celles qui lui avaient enseigné. Toutefois, la question n'est pas d'établir si les stéréotypes lui avaient été profitables ou non. Ils sont mauvais parce qu'ils limitent les options et les choix d'une personne et l'obligent alors à vivre servilement selon une série de normes.

La file avança encore, et je me retrouvai soudain devant le chancelier qui me remettait mon diplôme et me serrait la main. Je regardai la foule et y vis mon père qui me faisait un clin d'oeil. Il était venu à Toronto expressément pour cette occasion. Je lui ai souri et je suis allée m'asseoir à ma place pour attendre la fin de la cérémonie. Il pleuvait davantage, et j'avais plus que jamais besoin d'aller aux toilettes. Alors, pour ne plus penser à ma vessie, j'ai de nouveau réfléchis au sens de mes études. Certes, elles n'allaient pas me garantir un emploi dans une grande entreprise canadienne, mais elles constituaient une réussite en soi.

En regardant le «petit bout de papier» que je tenais dans ma main, je me disais que c'était bien peu comparativement à tout le travail que j'avais accompli pour l'obtenir. Il y avait eu la recherche, la rédaction et la RÉVISION, mais aussi, avant tout cela, les stéréotypes, le racisme et la discrimination. En jetant un autre coup d'oeil à mon diplôme, j'ai compris que c'était plus qu'une maîtrise en histoire de l'Asie orientale. C'était la preuve que j'avais pu transcender les revers, les obstacles et les défis dont ma route avait été parsemée.

Après avoir quitté la York University pour retourner à la maison, j'ai continué à songer aux événements qui avaient précédé ce jour et j'en suis venue à une conclusion surprenante. Même si j'avais dû faire face à des obstacles de taille à l'élémentaire et au secondaire, j'avais aussi tiré des leçons très importantes. D'abord, le système éducationnel public privilégie, sans le vouloir, les valeurs, les pratiques et les croyances des anglophones et, dans une moindre mesure, celles des francophones. Et bien que ces valeurs ne soient pas mauvaises en soi, le Canada est une société multiculturelle et multiraciale. Si le système d'éducation doit servir les intérêts de toute la population, il doit tenir compte de divers points de vue et expériences. Ensuite, il incombe à nous tous d'améliorer les systèmes actuels. Nous avons la chance de vivre dans un pays démocratique et de pouvoir influer ainsi sur le cours des choses. Pour ce faire, nous devons trouver la motivation et les moyens nécessaires afin d'apporter les modifications voulues. Enfin, n'importe qui peut être victime de la discrimination. Pour éviter que cela se produise, nous devons donc travailler à la faire disparaître.

COURTE BIOGRAPHIE

Beryl Tsang

Même si elle a grandi sous le doux climat de la côte du Pacifique, Beryl Tsang habite maintenant à Toronto, où elle lit les derniers ouvrages sur l'histoire de l'Asie orientale et travaille comme consultante en relations multiculturelles et multi-ethniques. Quand elle ne lit pas et qu'elle n'est pas au travail, elle se promène dans les rues, chante de l'opéra chinois, cherche de la gouache et des cours de danse écossaise.

L'ÉDUCATION : L'EXPÉRIENCE DES NOIRS EN NOUVELLE-ÉCOSSE

Robert Upshaw

Aucun éducateur ni aucune éducatrice qui a étudié l'histoire du Canada ne devrait s'étonner que le racisme ait fait partie intégrante du développement de ce pays. En Nouvelle-Écosse, les Canadiennes et Canadiens autochtones et noirs luttent contre le racisme depuis 387 ans, en vue d'obtenir les mêmes chances d'accéder à l'éducation.

Dès leur arrivée en Nouvelle-Écosse, les Noirs se sont vu refuser leurs droits économiques et culturels : ils ont été victimes de ségrégation dans leurs collectivités et pour le culte, ils ont reçu une éducation de niveau inférieur, ils ont subi les affres des médias et ils ont été exclus du processus politique.

Il importe de bien comprendre que ce qui nous intéresse ici, ce sont les questions touchant aux relations raciales, et notamment le concept selon lequel une race est supérieure à une autre. C'est de là que proviennent certaines pratiques qui ont injustement favorisé les uns au détriment des autres.

C'est ainsi que s'explique le fait déplorable qu'une personne peut se voir refuser, simplement à cause de la couleur de sa peau, l'accès à l'emploi et à l'éducation.

Pour nous, la société canadienne, le racisme remonte donc aux origines de notre histoire et il est répandu dans toutes nos institutions. Il est bien implanté dans les politiques, les structures, les pratiques et les croyances de notre vie de tous les jours.

Ce qui est réellement frustrant pour la plupart des Néo-Écossais noirs, dans leur lutte incessante pour l'égalité, c'est que, depuis 387 ans, nous parlons tous la même langue, mangeons les mêmes choses, portons les mêmes vêtements et sommes voisins. Mais en 1992, il y a néanmoins de grosses différences entre les Noirs et les Blancs quant au revenu moyen, à l'éducation, au logement et à l'emploi.

Il convient de faire observer que le système éducationnel de la Nouvelle-Écosse ne peut être rendu seul responsable du racisme. Ce système a cependant joué un rôle important dans le développement des attitudes, hypothèses, sentiments et croyances qui forment le cadre du racisme systémique.

En Nouvelle-Écosse, l'idéologie qui a permis aux Européens de prendre les Africains en otages (on employait le mot «esclaves») a marqué le début du processus pédagogique de ce qu'allaient être les rapports de pouvoir entre les Blancs et les Noirs. Le système éducationnel a ensuite pris le relais en

accordant un régime de faveur et des privilèges aux élèves blancs, alors que l'exclusion et la déshumanisation devenaient partie intégrante du processus d'intériorisation relativement à l'instruction des élèves noirs — il n'était pas question d'éducation.

Pendant les premières années où les Noirs s'établirent en Nouvelle-Écosse, les possibilités d'enseignement étaient médiocres et insuffisantes. Les écoles, peu nombreuses, étaient ségréguées et elles fonctionnaient irrégulièrement. La Loi scolaire de 1811 accorda aux écoles l'appui permanent du gouvernement, une fois que les communautés avaient fait le nécessaire pour les construire, embaucher du personnel enseignant et se procurer des fonds. Aucune communauté noire ne pouvait évidemment s'offrir ce luxe. Cette mesure a donc eu pour effet de priver les enfants noirs d'éducation, mise à part l'instruction que leur dispensait la *Society of Propagation of the Gospel* (société d'évangélisation) qui, entre 1836 et 1858, accorda de rares subventions et créa quelques écoles africaines dans la province.

L'instruction, de qualité irrégulière, était donnée par des individus insuffisamment formés et mal payés, et les locaux étaient pauvres, comparés aux écoles des enfants blancs.

En 1876, tous les enfants noirs furent exclus des écoles publiques fréquentées par des enfants blancs. En 1884, on fit circuler des pétitions à l'encontre de cette décision et, grâce à une nouvelle modification, les écoles publiques furent réouvertes aux enfants noirs dans les régions où il n'y avait pas d'écoles séparées!

En 1918, on révisa la Loi sur l'éducation, afin de permettre aux inspecteurs de recommander la création d'écoles séparées pour les autres races, mais ce n'est qu'en 1954 (il y a 38 ans) que l'on supprima enfin dans les lois toute allusion à la race et à des établissements d'enseignement séparés.

De 1811 à 1954, la communauté noire continua à lutter pour accéder à la même éducation et à l'ensemble des privilèges dont bénéficiaient les autres membres de la société néo-écossaise. Pendant 143 ans, elle a soumis des pétitions au gouvernement pour obtenir l'égalité en matière d'éducation et d'emploi dans la société en général.

La communauté noire a toujours placé son idéal dans l'éducation et le travail, mais avec la structure et l'attitude raciste de la société néo-écossaise, elle n'a pas pu le réaliser. Entre 1940 et 1960, les membres de la communauté noire ne pouvaient pas aller dans les mêmes restaurants que les Blancs, ils se faisaient arrêter quand ils s'asseyaient au rez-de-chaussée des salles de cinéma, ils ne trouvaient pas d'emplois à cause de la couleur de leur

peau et ils n'étaient pas enterrés dans les mêmes cimetières que les Blancs. Ces pratiques anciennes fortement ancrées dans le public contribuent à façonner le climat social d'aujourd'hui.

Au sein du système éducationnel, peu d'élèves noirs ont pu tenir le coup durant cette période, et ils n'y ont réussi que grâce à la détermination et à l'appui inébranlables de leurs parents, de l'Église et d'un certain nombre d'organismes dirigés par des Noirs.

Après 1954, quand on supprima enfin la ségrégation dans les écoles, il devint fort important que le gouvernement fasse accéder un plus grand nombre de Noirs à la planification et à l'exploitation du système éducationnel, et qu'il mette à leur portée tous les avantages de ce dernier. En fait, les conseils scolaires, les écoles normales et le ministère de l'Éducation n'avaient aucun plan d'ensemble pour remédier aux inégalités subies par les élèves noirs en matière d'éducation.

Par conséquent, on ne fit rien pour lutter contre le racisme, ce qui porta de nouveaux coups à l'identité et à l'amour-propre des élèves noirs. De 1954 à 1980, l'assimilation guetta quotidiennement la plupart des enfants noirs.

Le racisme dont ils eurent à pâtir dans le système éducationnel se manifestait comme suit :

- un manque de modèles à imiter chez les Noirs;
- une trop faible reconnaissance des contributions apportées par les Noirs à la société;
- un taux de décrochage de 50 à 60 p. 100;
- l'aliénation des élèves noirs dans le milieu scolaire;
- l'insensibilité du personnel enseignant;
- l'impuissance des administrations scolaires devant les affrontements raciaux; et
- l'orientation des élèves noirs vers des programmes non universitaires.

Dans les années 1960, le ministère de l'Éducation reconnut que les Noirs avaient des difficultés dans le système éducationnel. Il accorda une somme limitée pour financer un fonds d'encouragement destiné à aider les élèves noirs à faire des études. C'était l'une des nombreuses mesures à prendre pour remédier à la situation où se trouvaient les élèves noirs.

Fait ironique, le ministère de l'Éducation décida de créer un fonds d'encouragement pour aider les élèves noirs dans leurs études, mais les changements qu'il était disposé à apporter au système en vigueur étaient minimes! Pour encourager ces enfants, il aurait pu, entre autres, engager quelques enseignants noirs, modifier le programme, donner aux enseignants

une formation sur les relations raciales, instituer un cours sur l'histoire des Noirs, élaborer des politiques sur les relations raciales, lutter efficacement contre les injures racistes, et, enfin, diffuser des affiches et des images et engager des conférenciers et conférencières pour faire connaître les contributions positives que les Noirs ont apportées à la société.

Au cours des années 1970, des parents de deux communautés noires en eurent assez de l'impuissance des conseils scolaires à répondre aux besoins de leurs enfants. Ils poursuivirent deux conseils en lançant contre eux une action collective devant la Commission des droits de la personne de la Nouvelle-Écosse. Ces poursuites eurent peu de résultats pour les élèves noirs. Les conseils scolaires réagirent de la manière traditionnelle en instaurant quelques activités supplémentaires, mais sans mettre sur pied un plan d'ensemble pour résoudre les problèmes d'ordre racial.

Ce n'est qu'en 1990, après les affrontements qui eurent lieu à l'école secondaire de Cole Harbour entre quelques élèves noirs et blancs, que l'intérêt national se porta sur **le racisme et l'éducation** en Nouvelle-Écosse; dès lors, des accusations au criminel furent portées contre des élèves, pour la plupart des Noirs. Quelques membres de la communauté noire exigèrent que le gouvernement fasse une enquête sur le système éducationnel. Il n'y en eut aucune, mais par suite de cet incident, le conseil scolaire du district de Bedford dans le comté de Halifax instaura la première politique générale sur les relations raciales et nomma un superviseur pour les relations raciales. Les membres de la communauté noire se réjouirent de ce modeste pas en avant dans leur longue histoire de griefs à l'égard du système éducationnel. Cette mesure reste cependant bien en deçà de ce qu'il faudrait faire pour remédier aux inégalités existant en matière d'éducation dans les vingt autres districts scolaires de la province.

Mes trente-sept années de vie sur cette terre m'ont appris que personne ne naît fanatique ou raciste. Mais l'exclusion systématique d'une race dans les livres scolaires, les emplois et la plupart des activités sociales explique pourquoi nous avons hérité des relations raciales actuelles. Nous sommes voisins depuis 387 ans et nous ne nous comprenons toujours pas.

Il est évident qu'au Canada, c'est le racisme qui a empêché les Canadiens noirs de jouer au «Monopoly» sur un pied d'égalité avec les Blancs. Comme, de par notre histoire, nous nous sommes retrouvés sur les deux terrains les moins chers, c'est-à-dire «Baltic» et «Mediterranean», nous n'avons pas eu les mêmes chances de progresser. Les Noirs ont toujours été obligés de franchir une plus grande distance pour atteindre «*Boardwalk*». Le sous-développement du peuple noir, qui n'a pas eu l'occasion d'investir, a fait naître des attitudes, des hypothèses, des sentiments et des croyances au sujet de la supériorité d'une race par rapport à une autre.

Quelques Néo-Écossais travaillent d'arrache-pied pour faire changer les choses, mais ils sont peu nombreux en regard de tous les autres qui ne reconnaissent toujours pas que chacun est responsable des relations raciales dans la société d'aujourd'hui. Certaines attitudes s'expriment dans les propos suivants :

- «Je pense que nous sommes tous égaux et que nous avons tous les mêmes chances» (par manque d'informations sur la capacité de profiter des «chances»).
- «Parmi mes meilleurs amis, il y a...» (pour dire que le racisme n'existe pas).
- «À force de parler de racisme, on ne fait qu'empirer les choses» (par refus de faire face au racisme).
- «Si ça n'influe pas sur mes versements pour ma voiture ou mon hypothèque, pourquoi m'en ferais-je»? (parce qu'on ne se sent pas concerné par la question).
- «Je ne suis pas responsable du racisme et je ne vois vraiment pas ce que l'on a à me reprocher» (on se met sur la défensive pour éviter la véritable question).

C'est ainsi que l'on continue à fermer les yeux sur les inégalités dont souffrent les Néo-Écossais noirs, et que la discrimination persiste dans le système éducationnel, sans être reconnue par les décideurs qui ont adopté les attitudes décrites ci-dessus.

En 1992, nous en sommes donc réduits à examiner quelques graves questions concernant le racisme dans l'éducation :

1. Nos systèmes scolaires actuels sont-ils le résultat d'un héritage racial?
2. Les personnes responsables de ces systèmes sont-elles capables vraiment de lutter contre l'inégalité raciale en éducation, et d'y remédier?
3. Pourquoi les systèmes scolaires de la Nouvelle-Écosse ont-ils été incapables d'assurer la même éducation aux élèves noirs?
4. Quand verrons-nous les conseils scolaires, le ministère de l'Éducation et les syndicats du personnel enseignant aller plus loin que manifester un simple intérêt pour la question afin de mettre au point une stratégie d'ensemble en vue de remédier enfin aux inégalités dont souffrent les Noirs en matière d'éducation?

Pour soutenir l'action entreprise par les conseils scolaires, les universités et les syndicats, nous aurons besoin de directives d'ensemble de la part du ministère de l'Éducation. Il faudrait que chaque conseil scolaire élabore une politique sur les relations raciales, selon une démarche proactive,

et qu'il se donne comme priorité de la mettre en oeuvre et d'en assurer le suivi. Les syndicats du personnel enseignant ont un grand rôle à jouer pour remédier à la sous-représentation des enseignantes et enseignants noirs dans la profession et faire comprendre la nécessité d'adopter de telles politiques.

Il est indispensable de pouvoir compter sur la bonne foi des entreprises et des chefs de gouvernement de la Nouvelle-Écosse, et sur celle de la population. Dans une province qui peut, à juste titre, se vanter d'avoir bien réussi dans la plupart des secteurs de l'éducation, il faut chercher à améliorer la situation, mais en prenant des mesures pour que les chances soient les mêmes pour tous. Et c'est ici que nous avons un grand défi à relever.

Toutes nos écoles ont besoin de dispenser une éducation antiraciste, afin de modifier les idées que nous avons reçues en héritage. Il nous faut tout d'abord reconnaître que nous avons tous hérité d'idées racistes, quelle que soit notre race, et, en second lieu, que nous devons aller plus loin que le stade de la sensibilité et de la prise de conscience. Nous devons, en priorité, incorporer des politiques et des stratégies de relations raciales dans notre philosophie générale.

La lutte pour l'égalité en matière d'éducation en Nouvelle-Écosse durera aussi longtemps que les enfants noirs ne seront pas tous capables de s'épanouir pleinement et que les autres enfants n'auront pas appris à les comprendre, à les apprécier et à les respecter. La clé du succès réside dans une éducation antiraciste systématique. Le racisme dans l'éducation n'est pas une lubie, et ce n'est pas uniquement l'affaire de quelques personnes ultra-sensibles. C'est une réalité qui est profondément enracinée dans notre société. Nous avons enduré 387 ans d'inégalité, de 1605 à 1992. Combien de temps nous faudra-t-il encore attendre?

COURTE BIOGRAPHIE

Robert Upshaw

Robert Upshaw a enseigné dans une école secondaire de premier cycle en Nouvelle-Écosse pendant huit ans et il a été pendant deux ans directeur exécutif de la *Black Educators Association* (association des éducatrices et éducateurs noirs). Actuellement, il en est à sa deuxième année à exercer les fonctions de directeur exécutif du *Black Learners Advisory Committee* (comité consultatif pour élèves noirs).